

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Geografie
Studijní obor: Učitelství geografie pro střední školy



Mgr. Amálie Nedbalová

**Využití úloh v učebnicích zeměpisu při rozvoji mapových
dovedností ve výuce na druhém stupni základních škol**

Use of geography textbook tasks in the development of pupils' map skills in
lower secondary education

Bakalářská práce

Vedoucí práce: RNDr. Martin Hanus, Ph. D.

Praha, 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne 11. prosince 2020

Mgr. Amálie Nedbalová

.....

Poděkování

Děkuji všem, kteří mě při mém mnoholetém bakalářském studiu doprovázeli a pomohli tomu, že jeho úspěšné dokončení je už na dohled. Velký dík patří RNDr. Jakubu Lysákovi, Ph. D. za jeho trpělivost při přípravě původní bakalářské práce, kterou jsem nakonec nedokončila. Děkuji svému vedoucímu, RNDr. Martinu Hanusovi, Ph. D., za jeho ochotu a vedení této práce. Také děkuji Šárce Štěrbové za pomoc s překladem anglických textů.

Abstrakt

Předmětem bakalářské práce jsou úlohy zaměřené na rozvoj mapových dovedností. Cílem práce je zjistit, zda, jak často a jakým způsobem učitelé využívají učebnice zeměpisu a učební úlohy při rozvoji mapových dovedností u žáků druhých stupňů základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Práce se také věnuje tomu, jak vyučující zpracování učebnic a úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností hodnotí.

V teoretických východiscích práce objasňuje postavení učebnic ve výuce a jejich funkce. Představen je také současný stav českého výzkumu učebnic a možnosti jeho dalšího rozvoje. Dále jsou v práci definovány učební úlohy a jejich smysl. Práce se také věnuje vymezení a jednotlivým druhům mapových dovedností (čtení, analýza, interpretace, tvorba mapy) a popisuje tzv. modely mapových dovedností. Rovněž je vysvětleno, jakým způsobem k rozvoji mapových dovedností mohou přispívat učebnice zeměpisu.

V další části práce jsou popsány výsledky výzkumu realizovaného skrze dotazníkové šetření. Z těch vyplývá, že většina učitelů aktivně využívá učebnice zejména při přípravě hodin, ale i v hodinách samotných. Ukazuje se, že učební úlohy v učebnicích slouží primárně jako zdroj inspirace pro tvorbu vlastních úloh. Z hlediska druhů mapových dovedností pracují učitelé zejména s úlohami zaměřenými na *čtení* a *interpretaci map*, výrazně méně s úlohami na *analýzu* a *tvorbu map*.

Klíčová slova: zeměpis, učebnice zeměpisu, učební úloha, mapové dovednosti, rozvoj mapových dovedností

Abstract

This bachelor's thesis examines textbook tasks designed for the development of map skills. The purpose of the thesis is to determine whether, how often, and in what manner are Geography textbooks and textbook tasks utilized by teachers for the development of map skills in pupils in lower secondary education. The thesis also analyses teachers' assessment of the way textbooks and textbook tasks aimed at map skills are designed.

The theoretical basis of the thesis explains the role and function of textbooks within teaching. The current state of Czech research on textbooks is introduced along with prospects for its further development. This is followed by the defining of what didactic textbook tasks are and what their purpose is. The thesis also addresses the determination of specific types of map skills (reading, analysis, interpretation, mapmaking) and gives a description of "models of map skills". Furthermore, it is explained how Geography textbooks can contribute to the development of map skills.

In the subsequent part of the thesis, the findings of a questionnaire survey are presented. The results indicate that the majority of teachers actively use textbooks not only in lesson preparation but also in lessons as such. It is revealed that textbook tasks serve mainly as source of inspiration for the creation of teachers' own original tasks. With regards to types of map skills, teachers particularly work with tasks aimed at map reading and interpretation as opposed to map analysis and mapmaking, which they focus on to a much lesser extent.

Key words: Geography, textbooks, textbook tasks, map skills, development of map skills

Obsah

Úvod	10
1. Učebnice	13
1.1. Učebnice a její funkce	13
1.2. Strukturní komponenty učebnice	15
1.3. Výběr vhodné učebnice	16
1.4. Český výzkum učebnic	18
2. Učební úlohy	21
2.1. Vymezení pojmu učební úloha	21
2.2. Parametry učebních úloh	22
2.3. Revidovaná Bloomova taxonomie	25
2.4. Výzkumy učebních úloh v učebnicích zeměpisu	27
3. Mapové dovednosti	29
3.1. Vymezení pojmu mapová dovednost	29
3.2. Druhy a modely mapových dovedností	30
3.3. Rozvoj mapových dovedností ve výuce zeměpisu	34
4. Metodologie výzkumu	37
4.1. Výzkumná metoda	37
4.2. Výzkumný vzorek	39
5. Výsledky výzkumu	41
5.1. Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu vyučujících	41
5.2. Využívání učebnic a jejich strukturních prvků učiteli zeměpisu	49
5.3. Hodnocení učebnic z hlediska zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností z pohledu vyučujících	54
5.4. Hodnocení vybraných úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností z pohledu vyučujících	59
5.5. Souhrnná interpretace	67
Závěr	73
Seznam literatury a zdrojů	76
Přílohy	81

Seznam grafů

Graf 1: Rozložení jednotlivých charakteristik ve zkoumaném vzorku.

Graf 2: Zastoupení používaných učebnic zeměpisu dle jednotlivých nakladatelství.

Graf 3: Zapojení respondentů do výběru učebnic.

Graf 4: Ne/spokojenost vyučujících s výběrem učebnice z hlediska zapojení do jejího výběru.

Graf 5: Ne/spokojenost vyučujících s výběrem učebnice z hlediska délky praxe.

Graf 6: Spokojenost a nespokojenost respondentů s učebnicemi jednotlivých nakladatelství.

Graf 7: Důležitost kritérií při výběru učebnice.

Graf 8: Frekvence využití učebnice v jednotlivých fázích vzdělávacího procesu.

Graf 9: Frekvence využití jednotlivých prvků v učebnicích zeměpisu.

Graf 10: Způsob využití jednotlivých prvků v učebnicích zeměpisu.

Graf 11: Způsob využití otázek a úloh v učebnicích zeměpisu.

Graf 12: Způsob využití otázek a úloh v učebnicích zeměpisu z hlediska učebnic jednotlivých nakladatelství.

Graf 13: Vnímání otázek a úloh v učebnicích.

Graf 14: Ne/spokojenost se zpracováním úloh zaměřených na rozvoj v mapových dovednostech v učebnicích, kterou respondenti používají.

Graf 15: Hodnocení ne/spokojenosti s používanou učebnicí a ne/spokojenosti se zpracováním úloh na mapové dovednosti v ní.

Graf 16: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností v používané učebnici.

Graf 17: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností – nakladatelství Taktik.

Graf 18: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností – nakladatelství Fraus.

Graf 19: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností – nakladatelství Nová škola.

Graf 20: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností – nakladatelství SPN.

Graf 21: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností – nakladatelství ČGS.

Graf 22: Využití úlohy 4: čtení – detekce, rozlišení a dekodování symbolů a barev.

Graf 23: Využití úlohy 5: čtení – určení souřadnic a lokalizace.

Graf 24: Využití úlohy 9: čtení – porozumění legendě.

Graf 25: Využití úlohy 1: analýza – práce s měřítkem mapy.

Graf 26: Využití úlohy 3: analýza – určení a porovnání prostorového rozložení jevů a procesů.

Graf 27: Využití úlohy 8: analýza – plánování cesty a navigace.

Graf 28: Využití úlohy 10: analýza – určení prostorových vztahů.

Graf 29: Využití úlohy 2: interpretace – formulace závěrů a předpovědí na základě mapy.

Graf 30: Využití úlohy 6: interpretace – formulace závěrů a předpovědí na základě mapy.

Graf 31: Využití úlohy 7: tvorba – tvorba mapy.

Seznam schémat

Schéma 1: Parametry učebních úloh.

Schéma 2: Model kartografických dovedností podle Mrázkové (2011).

Schéma 3: Lineární model mapových dovedností podle Hanuse a Marady (2014).

Schéma 4: Kruhový model mapových dovedností podle Hanuse a Havelkové (2019).

Seznam tabulek

Tabulka 1: Revidovaná Bloomova taxonomie cílů.

Tabulka 2: Zastoupení dílčích mapových dovedností ve vybraném vzorku úloh.

Seznam použitých zkratk

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní školy

Úvod

Jednou z nejvyužívanějších didaktických pomůcek v českých školách je navzdory novým technologiím „klasická papírová učebnice“. Ukazuje se, že učebnice zatím nebyla překonána a hraje ve výchovně-vzdělávacím procesu stále důležitou roli. I proto se u nás stala předmětem zájmu pedagogického výzkumu již v 80. letech 20. století. Od té doby různí odborníci neustále rozšiřují pole pedagogického výzkumu učebnic o další studie. Některé výzkumy (srov. Sikorová, 2007, s. 37) se orientují zejména na učebnici jako produkt, sledují její parametry a hodnotí prvky, ze kterých se skládá. Jiné výzkumy sledují učebnice z hlediska jejich evolučního vývoje (tj. od konceptu po distribuci). Další se pak zaměřují na to, jakým způsobem jsou skutečně učebnice využívány v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Právě poslední zmíněná oblast skýtá velký prostor pro hlubší probádání skrze pedagogické výzkumy.

V této práci stavíme do středu našeho zájmu využívání učebnic zeměpisu v kontextu rozvoje mapových dovedností. Problematika mapových dovedností je oblastí, které se relativně nově věnují některá výzkumná pracoviště zpravidla přírodovědeckých fakult českých univerzit. Čeští autoři zabývající se tímto tématem rozlišují celkem čtyři mapové dovednosti – čtení, analýzu, interpretaci a tvorbu mapy a ve svých studiích dokládají, proč je důležité mapové dovednosti rozvíjet (např. Mrázková, 2011; Hanus, Marada, 2014; Hanus, Havelková, 2019; Hanus a kol., 2020).

Prostředkem k rozvoji mapových dovedností mohou být jistě i některé úlohy v učebnicích zeměpisu, které se na tuto oblast soustředí. Hlavním cílem této práce proto je **identifikovat, zda a jakým způsobem využívají učitelé zeměpisu na druhých stupních základních škol a nižších ročnících víceletých gymnázií úlohy v učebnicích zeměpisu zaměřené na rozvoj mapových dovedností**. Tento cíl jsme dále specifikovali dílčími cíli, které jsme formulovali do následujících výzkumných otázek:

1) Využívají učitelé zeměpisu učebnice v rámci vzdělávacího procesu?

- a. Pokud ano, které složky učebnice, jak často a v jakých fázích vzdělávacího procesu?
- b. Pokud ne, proč?

2) Využívají učitelé zeměpisu úlohy v učebnicích zaměřené na rozvoj mapových dovedností při vzdělávacím procesu? Které typy učebních úloh dle druhů mapových dovedností (čtení, analýza, interpretace, tvorba) používají učitelé pro rozvoj mapových dovedností?

- a. Pokud ano, jakým způsobem (tj. tak, jak jsou napsané, či jako inspiraci pro tvorbu vlastního zadání) a jak často je využívají?
- b. Pokud ne, proč?

3) Jak učitelé zeměpisu hodnotí celkové zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností v učebnici, které používají?

- a. Považují úlohy jako vhodně zpracované pro nabytí mapových dovedností (dle formulovaných očekávaných výstupů v RVP a dle osobního pojetí výuky učitelů)? Vnímají nějaké nedostatky? Jaké?

V **úvodní kapitole** se budeme nejprve krátce věnovat učebnicím a jejich postavení ve výuce. Zaměříme se na jednotlivé strukturní prvky učebnic s důrazem na ty, které ovlivňují řízení učení (např. otázky a úlohy). Ujasníme, jak probíhá výběr učebnice, a v závěru kapitoly seznámíme čtenáře se stavem českého výzkumu učebnic s ohledem na námi zkoumanou oblast.

Druhá kapitola se úžeji zaměří na učební úlohy. Ty jsou jedním ze strukturních prvků učebnic a jejich funkcí je vyvolat činnost žáka. Popíšeme, jaké parametry lze u učebních úloh sledovat a jak tyto parametry souvisí se vzdělávacími cíli. V další části kapitoly pak stručně představíme revidovanou Bloomovu taxonomii cílů. S její oporou vysvětlíme, proč je potřeba zařazovat učební úlohy do výuky systematicky. V závěru podobně jako v první kapitole představíme některé poznatky z výzkumů zaměřených na učební úlohy v učebnicích.

Třetí kapitola nabídne teoretický vhled do problematiky mapových dovedností. Vymezíme samotný pojem *mapové dovednosti*, popíšeme jejich druhy a představíme tzv. modely mapových dovedností dle Mrázkové (2011), dle Hanuse a Marady (2014) a nakonec dle Hanuse a Havelkové (2019). Dále objasníme význam rozvoje mapových dovedností a odkážeme na některé studie, které se zabývají výzkumem mapových dovedností.

V návaznosti na první tři kapitoly popíšeme v **kapitole čtvrté** metodiku, kterou jsme pro jejich zodpovězení zvolili, a představíme výzkumný vzorek.

V **páté kapitole** podrobně rozebereme výsledky výzkumu a pokusíme se na základě nich zodpovědět výzkumné otázky.

Snahou každého učitele (jakéhokoli předmětu) by mělo být systematické přemýšlení nad prostředky, které využívá pro dosažení jím stanovených výukových cílů. Těchto prostředků existuje široká škála a je nesporné, že jedním z nich jsou i učebnice a prvky v nich

obsažené. Autoři učebnic by proto měli v kontextu kurikula vytvářet takové tituly, které budou naplňovat potřeby současného světa s ohledem na žáky i učitele. Toho mohou dosáhnout jen tehdy, budou-li mít od uživatelů těchto učebnic (učitelů i žáků) zpětnou vazbu. Právě k reflexi jedné dílčí části učebnic chceme touto prací přispět.

1. Učebnice

Učebnice se navzdory technickému pokroku ukazuje jako nezbytná, resp. stále přítomná didaktická pomůcka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Významní čeští odborníci, kteří se ve 20. století rozsáhlejším výzkumem učebnic začali zabývat, vyjadřovali svoje obavy, že „papírová kniha“ bude brzy překonána kvůli technickému pokroku. To se sice nestalo, nicméně učebnice neustále procházejí vývojem, a mění se tak jejich funkce i možnosti využití.

V této kapitole se budeme krátce věnovat tomu, jaké funkce učebnice obecně plní v rámci vzdělávání (kap. 1.1.). Zaměříme se i na to, jakými prvky je učebnice tvořena (kap. 1.2.) a na to, jaké parametry učitelé při výběru učebnic sledují (kap. 1.3.). Představíme též současný stav českého výzkumu učebnic a jeho možné budoucí zaměření.

1.1. Učebnice a její funkce

V literatuře zabývající se problematikou učebnic najdeme různá vymezení pojmu učebnice. U nás je známé vymezení od Průchy, který učebnici v nejširším smyslu chápe jako tzv. *edukační konstrukt*, tedy výtvor, který nějakým způsobem určuje či ovlivňuje reálné edukační procesy (srov. Průcha, 2009, s. 67). Průcha učebnici nahlíží ze tří hledisek (Průcha, 2009, s. 270):

- 1) „učebnice jako kurikulární projekt;
- 2) učebnice jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky;
- 3) učebnice jako didaktický prostředek pro učitele“.

Toto vymezení učebnice vybízí k uvědomění si toho, že učebnice hraje odlišnou roli pro jednotlivé aktéry výchovně-vzdělávacího procesu. Těmi hlavními jsou učitelé a žáci. Protože se edukace neodehrává pouze na půdě škol, ale také při domácí přípravě na výuku (obou zmíněných skupin), měla by být učebnice schopna reagovat na velké množství požadavků, jež na ni uživatelé v různých fázích edukačního procesu kladou.

Učebnice proto v tomto ohledu musí být relativně multifunkční. Různí čeští i zahraniční odborníci uvádí různé výčty funkcí učebnic, které se vzájemně prolínají, doplňují a upřesňují.

Např. Průcha ve svém pojetí uvažuje o struktuře učebnice a vytyčuje tři hlavní funkce, resp. tři hlavní aparáty tvořené dílčími prvky (viz kap. 1.2.) – *prezentace učiva*, *řízení učení a vyučování* a *funkce organizační* (srov. Průcha, 2009, s. 277–278).

První funkce, tedy *prezentace učiva*, znamená, že je učebnice souborem různě zprostředkovaných informací. Skalková uvádí, že v minulosti hojně kladený důraz na předkládání učiva v souladu s osnovami začíná být překonáván (srov. Skalková, 2007, s. 104). Významnější roli v současných učebnicích zastává druhý aparát učebnic, a to *řízení učení a vyučování*, tzn. že učebnice je didaktickým prostředkem, který na jedné straně řídí učitelovo vyučování a na druhé straně žákovo učení (např. skrze otázky a úkoly či odkazy na jiné zdroje informací). Žáci jsou tedy skrze určité prvky v učebnici vedeni k aktivní činnosti. Důraz na aparát *řízení učení* vede dle Skalkové k vnitřním změnám v učebnicích – více se dbá na propojenost textových a mimotextových komponent (viz kap. 1.2.), v učebnicích se objevují úkoly směřující k samostatné činnosti žáků, úkoly předpokládající různé druhy praktických činností či úlohy komplexního charakteru vyžadující inovativní organizační formy vzdělávání aj. (srov. Skalková, 2007, s. 104). Třetí funkcí je *funkce organizační*, která uspořádává učivo do logických a provázaných celků. Podle Průchy je tato funkce v učebnici naplňovaná skrze prvky jako jsou obsah či rejstřík (srov. Průcha, 2009, s. 277–278).

Jiný pohled na funkce učebnic nabízí v teoretických textech často citovaný výčet funkcí od ruského autora D. Zujeva. Ten uvádí osm funkcí učebnice: informační, transformační, systematizační, zpevňovací a kontrolní, sebevzdělávací, integrační, koordinační a rozvojově výchovnou (podrobněji např. Průcha, 1998, s. 19). S ohledem na výzkumnou část naší práce je pro nás významná zejména *zpevňovací a kontrolní funkce* – tedy rysy učebnice či prvky v učebnici, které slouží nejen k osvojování vědomostí a dovedností, ale také k jejich upevňování a procvičování (např. otázky a úlohy), dále *funkce sebevzdělávací* – tzn. že učebnice skrze své prvky motivuje žáky k samostatné činnosti, a také *funkce integrační* – tzn. že učebnice umožňuje a napomáhá žákům k propojení a začlenění poznatků, které získali z jiných zdrojů (srov. Průcha, 1998, s. 19; Valenta, 1997, s. 10).

Jiní autoři k výčtu Zujeva přidávají další funkce – např. orientační, poznávací, motivační (srov. Maňák, 2008, s. 22–23). Vývoj společnosti a přístupů ve vzdělávání totiž klade v průběhu času na učebnice odlišné nároky, a tak dochází k tomu, že některé

ze zmíněných funkcí jsou posilovány, zatímco jiné jsou oslabovány. Ze Zujevových funkcí vnímá Maňák rostoucí vliv *koordinační* a *integrační* funkce, a to zejména proto, že žák je vystavován stále většímu množství různých informací z různých zdrojů. Cílem vzdělávání tak podle něj je, aby žák přijímané informace dokázal analyzovat, kriticky posuzovat a syntetizovat. I proto je žádoucí, aby si žák uměl nové poznatky osvojovat systematicky, nikoliv izolovaně (srov. Maňák, 2008, s. 23).

Je zřejmé, že nelze podat úplný výčet funkcí, které učebnice plní. Co je ale jisté, je to, že učebnice může být v mnoha ohledech vhodným pomocníkem pro výuku. Při tvorbě učebnice (stejně jako při jejím výběru ze strany učitele) mohou být různé funkce různě akcentovány. Z výše zmíněného (srov. tři funkce učebnice dle Průchy, 2009) je nasnadě, že učebnice nikdy nebude sloužit jen jedné osobě a jednomu účelu, a právě tomu je nutné obsah i formu této didaktické pomůcky přizpůsobovat už při její tvorbě.

1.2. Strukturní komponenty učebnice

Tomu, jaké funkce má učebnice naplňovat, je nutné přizpůsobit nejen obsah, ale i formu této didaktické pomůcky. Sikorová uvádí, že učebnice může „plnit své funkce pouze tehdy, pokud je k tomu náležitě vybavena, tj. musí zahrnovat takové strukturní prvky, jež jsou schopny dané funkce realizovat“ (Sikorová, 2007, s. 15). Tyto prvky neboli komponenty musí být v učebnici nejen obsaženy, ale také vzájemně provázány, a k jejich vyjádření musí být využito vhodných prostředků.

Strukturních komponent je v učebnicích celá řada. O jejich vymezení se pokoušelo více autorů. Někteří se zaměřili na strukturní komponenty učebnice určitého vyučovacího předmětu – např. učebnic fyziky (Bednařík, 1981), dějepisu (Michovský, 1981) či zeměpisu (Wahla, 1983). Všeobecně použitelné rozčlenění (tedy bez ohledu na vyučovací předmět) na 36 strukturních komponent vytvořil Průcha (1998). Toto dělení se také díky své univerzálnosti často objevuje v českých pracích zabývajících se výzkumem učebnic.

Strukturní prvky bývají zpravidla děleny do dvou hlavních kategorií. Nejčastěji se setkáme s termíny *textová* a *mimotextová komponenta*, příp. *verbální* a *neverbální/nonverbální/obrazová* (např. Průcha¹, 1998, s. 21; Janko, 2012, s. 13). Pod textovou komponentou chápeme nejen vlastní výkladový text, ale i prvky jako jsou shrnutí,

¹ Výčet strukturních komponent dle Průchy je uveden v příloze 1 této práce.

poznámky a vysvětlivky, slovníčky pojmů, otázky a úkoly, obsah, rejstřík aj. Mimotextová komponenta je pak tvořena především obrázky, tabulkami, grafy, mapami, grafickými symboly aj.²

Se strukturními komponentami učebnic úzce souvisí pojem *didaktická vybavenost učebnice*. Jak bylo řečeno v úvodu této kapitoly, každý prvek v učebnici plní specifickou didaktickou funkci. Z toho je zřejmé, že čím více různých prvků učebnice obsahuje, tím větší je teoreticky její didaktický potenciál. Průcha (1998) proto vytvořil metodu pro měření míry didaktické vybavenosti učebnice, která se zakládá na přítomnosti jednotlivých prvků (strukturních komponent). Pro tyto účely je dělí jednak na *verbální* a *neverbální* (tj. podle způsobu vyjádření), jednak na *aparát prezentace učiva*, *aparát řízení učení* a *aparát orientace v učebnici* (tj. z hlediska didaktické funkce). Průchova metodika umožňuje určit jednak celkový didaktický potenciál, ale zároveň i identifikovat, ve kterých oblastech učebnice nejvíce vyniká či strádá (např. že v ní jsou zastoupeny téměř všechny verbální komponenty nebo že například aparát prezentace učiva je omezen na velmi malé množství využitých komponent aj.). Měření didaktické vybavenosti učebnice je jedním z možných nástrojů pro hodnocení učebnic. Největším úskalím je ovšem fakt, že se tento způsob analýzy zakládá na pouhém zjišťování přítomnosti jednotlivých komponent, nikoliv už na jejich kvalitě, četnosti či vzájemné korespondenci.

V našem výzkumu se zaměříme primárně na textovou komponentu, resp. *otázky a úlohy* v učebnicích, které by v učebnicích měly naplňovat zejména funkci řízení učení, dále funkci zpevňovací, kontrolní, sebevzdělávací či integrační. Sekundárně se budeme věnovat i mimotextové komponentě, jelikož nás budou zajímat otázky a úlohy týkající se rozvoje mapových dovedností, tedy úlohy, které odkazují na mapy v učebnicích (popř. v atlase).

1.3. Výběr vhodné učebnice

V předchozích dvou kapitolách bylo zmiňováno, že učebnice může, a dokonce musí plnit mnoho funkcí s ohledem na to, kdo a s jakým cílem ji v rámci edukačního procesu využívá. Požadavkům uživatelů učebnic se v současné době snaží vycházet vstříc mnohá nakladatelství. Učitelé si dnes mohou vybrat z desítek titulů. Ještě před rokem 1989 však

² Významu neverbálních komponent se podrobněji věnuje ve svých pracích např. Janko (2012).

u nás učitelé tuto možnost neměli. Pro každý ročník, druh školy a vyučovací předmět existoval pouze jeden titul. Vydávání učebnic totiž reguloval stát, zejména proto, aby byly v souladu s ideologií vládnoucího režimu. Až po pádu komunismu začaly na našem území postupně vznikat nové řady učebnic i nová nakladatelství zaměřená na tvorbu učebnic. Už v roce 2005 byly na trhu k dostání učebnice celkem 63 nakladatelství (srov. Greger, 2005b, s. 112).

Vydávání učebnic u nás zůstalo i po roce 1989 nadále regulováno státem (resp. MŠMT), ale odlišným způsobem než v minulosti. MŠMT udílí učebnicím tzv. schvalovací doložku (dále jen doložka). Ta ve své podstatě zaručuje, že předkládaná učebnice respektuje Ústavu ČR, základní práva a svobody, že je v souladu s aktuálně platnými kurikulárními dokumenty (v našem případě s RVP ZV a RVP G) a že z hlediska odbornosti a jazykového a grafického zpracování odpovídá úrovni cílové skupiny, pro kterou je určena (srov. MŠMT, online). Pro vydavatele učebnic je žádoucí, aby pro svůj titul doložku získali, protože školy (v našem případě tedy druhé stupně základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií) mohou učebnice s doložkou pořizovat za finance, které dostávají od státu. Učebnice bez doložky učitelé ve výuce mohou používat také, nicméně finance na nákup musí škola získat z nestátních zdrojů (srov. Greger, 2005b, s. 115).

Široká nabídka titulů na trhu učebnic znamená vyšší nároky na kompetence učitelů, aby byli schopni vybrat vhodnou učebnici pro svou výuku. Výběru a hodnocení učebnic se důkladněji věnovala Sikorová ve svých výzkumech v letech 2004 a 2007. Jejím cílem bylo vytvořit pomůcku pro učitele, která jim při výběru vhodné učebnic pomůže. Tento nástroj nazvala *Rastr pro hodnocení učebnic ZŠ a SŠ*.³ Rastr obsahuje celkem 34 kritérií rozdělených do 13 kategorií⁴. Jeho vytvoření předcházela zmíněná výzkumná šetření. Z těch už v roce 2004 vyplynulo, že pro učitele je schvalovací doložka MŠMT jedním z nejpodstatnějších faktorů při výběru učebnic – jednak kvůli výše zmíněnému dotování těchto učebnic státem, ale také proto, že učitele považují udělení doložky za garanci kvality. Zarážejícím zjištěním výzkumu naopak bylo, že většina učitelů při výběru nebere ohled na názor žáků na danou učebnici. Může se zdát, že žák není dostatečně kompetentní, aby učebnici zhodnotil, ale pokud žáka učebnice nezaujme a nebude pro něj dostatečně přehledná a srozumitelná, tak s ní nebude schopen/ochoten pracovat. Hodnocení učebnic žáky je však pro budoucí efektivní využití učebnice velmi důležité (viz kap. 1.4.).

³ *Rastr pro hodnocení učebnic ZŠ a SŠ* je k nahlédnutí v příloze 2.

⁴ Tyto kategorie byly využity ve výzkumné části této práce při vytváření dotazníku.

1.4. Český výzkum učebnic

Počátky systematického výzkumu učebnic u nás sahají do 80. let 20. století. Mezi odborníky této doby patří A. Wahla, V. Michovský, J. Průcha a další (srov. Průcha, 2009, s. 271). Ti v rámci svých studií přispěli jak teoretickými poznatky (vymezení pojmu učebnice, popis její struktury a funkcí aj.), tak vytvořením různých metodologií pro hodnocení učebnic (např. srovnávací analýzy učebnic, měření didaktické vybavenosti učebnice, měření obtížnosti textu aj.). Překvapivě brzy zájem o výzkum opadl, někteří vědci se mu však nadále věnovali individuálně. Znovu pak můžeme zaznamenat posílení zájmu o tuto problematiku až na počátku 21. století. Tehdy se významným střediskem výzkumu stalo Centrum pedagogického výzkumu v Brně. Pracovníci tohoto centra vydali několik publikací shromažďujících příspěvky různých autorů k problematice učebnic, např. *Učebnice pod lupou* (Maňák, Klapko, 2006), *Hodnocení učebnic* (Maňák, Knecht, 2007) nebo *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (Knecht, Janík, 2008).

Provedené výzkumy učebnic bychom mohli členit z mnoha různých pohledů – např. z pohledu jednotlivých předmětů nebo z pohledu ročníků aj. Sikorová s odkazem na Johnsenů uvádí rozdělení výzkumů do tří kategorií (srov. Sikorová, 2007, s. 37):

- 1) *výzkumy orientované na proces* – tj. výzkumy, které sledují učebnice z hlediska jejího „životního cyklu“ (od konceptu po distribuci);
- 2) *výzkumy orientované na užívání* – tj. výzkumy, které se zabývají reálným používáním učebnic žáky a učiteli ve výuce;
- 3) *výzkumy orientované na produkt* – tj. výzkumy zaměřené na vlastnosti a charakteristiky učebnic, např. na obtížnost textu, didaktickou vybavenost, hodnocení obrazových komponentů učebnice aj.

Četné množství výzkumů je orientováno na hodnocení *učebnice jako produktu* (viz bod 3 výše) – např. Greger (2005a); Jůvová (2006); Knecht (2007); Hrabí (2007, 2008) či Janoušková (2008). V těchto výzkumech se většinou zkoumá míra obtížnosti textu či míra didaktické vybavenosti. Např. Janoušková (2008) v rámci své dizertační práce analyzovala u čtrnácti titulů učebnic zeměpisu míru didaktické vybavenosti, obtížnosti textu a také vztah mezi těmito dvěma proměnnými. Prokázala, že čím více odpovídá míra obtížnosti textu stanovené normě, tím vyšší je míra její didaktické vybavenosti. Při měření didaktické vybavenosti Janoušková měřila koeficienty využití jednotlivých aparátů učebnice dle Průchy (viz příloha 1). Zajímavé zjištění vyplynulo z měření koeficientu využití aparátu řídicího

učení, což je aparát, který obsahuje mezi svými prvky i *otázky a úkoly*. Janoušková zjistila, že ve třech ze čtrnácti zkoumaných učebnic se *otázky a úkoly* nevyskytovaly vůbec (srov. Janoušková, 2008).

Na hraně mezi výzkumy orientovanými na produkt (bod 3) a na užívání ve výuce (bod 2) považujeme výzkumy, které se zabývají *hodnocením učebnic*. Sem bychom zařadili například práce Sikorové (2004, 2007), Knechta (2006) či Knechta a Weinhöfera (2006). Knecht v roce 2005 zjišťoval, jak žáci 2. stupně základních škol hodnotí učebnice zeměpisu. Ukázalo se, že existují velké rozdíly mezi hodnocením učebnic žáků nižších a vyšších ročníků. Žáci 6. ročníků učebnici hodnotí podle toho, jaký z ní mají grafický dojem, jak je zaujmou obrázky atd. Naproti tomu žáci 8. a 9. ročníků už na učebnici nahlíží z hlediska toho, jak dobře se jim s ní bude pracovat jako se zdrojem informací, jak dobře se jim s její pomocí bude učit. V učebnicích proto sledovali hlavně jejich srozumitelnost, přehlednost, stručnost a názornost. Souhrnně lze konstatovat, že žáci jako dobrou učebnici hodnotí takovou, která neobsahuje příliš textu, naopak obsahuje pestrou nabídku neverbálních prvků. Dalšími pozitivně vnímanými vlastnostmi jsou odkazy na další zdroje informací, dobrá grafická úroveň a v neposlední řadě i otázky a úkoly v učebnici. Ukázalo se, že zejména žáci starších ročníků základní školy oceňují propracovaná zadání úloh, protože jinak se ve škole nudí (srov. Knecht, 2006, s. 93–94).

Rovněž v roce 2005 pak Knecht ve spolupráci s Weinhöferem zkoumal vztah učebnice – učitel, resp. to, jaká kritéria jsou pro učitele při výběru učebnic zeměpisu podstatná. Výzkum proběhl v Jihomoravském kraji a zúčastnilo se ho 53 učitelů z různých škol. Autoři zjišťovali, proč učitelé používají právě učebnice určitého nakladatelství. Nejčastější odpovědí bylo „nevím“, což svědčí o tom, že velká část učitelů se na výběru učebnic ani nepodílela. Dále učitelé zmínili kritéria jako přehlednost, ucelená řada učebnic, kvalitní vizuální komponenty či aktuálnost informací. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé používají učebnice nejčastěji pro přípravu vyučování, zadávání úkolů při výuce⁵ či tvorbu tematických plánů (srov. Knecht, Weinhöfer, 2006, s. 35–51). Zde je na místě zdůraznit skutečnost, že učitelé v podstatě očekávají, že učebnice obsáhne látku v rozsahu požadovaném v rámci kurikula, což jim svým způsobem garantuje schvalovací doložka MŠMT. Bohužel však z hlubších průzkumů vyplývá, že učebnice nejsou s očekávanými výstupy v RVP zcela koherentní (např. Knecht, Lokajčková, 2013, viz kap. 2.4.).

⁵ Z výzkumu bohužel nevyplývá, zda se jedná o používání úloh z učebnice nebo o zadávání vlastních úloh.

Menší množství výzkumů se orientuje na *užívání učebnice ve výuce* (frekvence jejího využití, efektivita učení z učebnice aj.), např. Sikorová, Červenková (2007); Janík, Najvarová, Najvar, Píšová (2007) či Hübelová, Najvarová, Chárová (2008). Průcha vidí v českém pedagogickém výzkumu oblast výzkumů orientovaných na užívání učebnice jako nevytěženou (srov. Průcha, 2008, s. 29–32). Je podle něj potřeba rozšířit výzkum učebnic o takové aspekty jako jsou *učební situace, učební činnosti, zpracování didaktické informace žáky, stav jazykové kompetence žáků* či *úroveň čtenářské gramotnosti žáků*. Průcha shledává (srov. Průcha, 2008, s. 29–32), že ve výzkumech zůstává mnoho nezodpovězených otázek, např.: *Využívají učebnice prostředky stimulace a autoregulace učení (tj. otázky, úlohy atd.)? Pokud ano, v jaké míře? Odpovídá jazyková kompetence žáků určitého věku s náročností textů učebnic pro ně určených? Jak učitelé modifikují obsah učebnic pro své žáky?* K zodpovězení těchto otázek nemůže dojít bez realizace menších výzkumných sond i rozsáhlejších výzkumů. Průcha doporučuje, aby ti, kteří se budou těmito tématy zabývat, neopomněli více čerpat z již provedených výzkumů, a to jak českých, tak zahraničních, jelikož mnohé z nich obsahují inspirativní podněty pro perspektivní výzkum učebnic.

V kapitole 1 jsme se stručně věnovali vybraným charakteristikám učebnice. Nastínili jsme její funkce, uživatele a také kritéria, podle nichž bývají učebnice do výuky vybírány. Shrnutí jsme též, jakým oblastem obecně, ale také na poli učebnic zeměpisu, byly věnovány dosavadní české výzkumy. V této souvislosti je třeba znovu připomenout výzvu Průchy, aby se výzkumy začaly více zaměřovat na využití učebnice v učebním procesu, nikoliv jen a učebnice jako produkt. Můžeme konstatovat, že v tomto ohledu stále strádá i výzkum učebnic zeměpisu. I proto jsme se rozhodli jedné dílčí oblasti věnovat i v rámci této práce. Konkrétně nás bude zajímat využití úloh v učebnicích zeměpisu při rozvoji mapových dovedností při výuce.

2. Učební úlohy

Učební úlohy jsou prostředkem k dosahování stanovených výukových cílů, a jsou proto základním prvkem celého procesu výuky. Učitel je využívá k tomu, aby u žáka vyvolal nějakou činnost a dal mu tak prostor osvojovat si nové poznatky, dovednosti a hodnoty (srov. Krykorková, 1981, s. 289).

V této kapitole nejprve vymezíme samotný pojem *učební úloha* (kap. 2.1.) a podrobněji popíšeme, jaké lze rozlišovat parametry učebních úloh (kap. 2.2.). V další části kapitoly (kap. 2.3.) pak představíme revidovanou taxonomii kognitivních cílů B. Blooma. V závěru kapitoly uvedeme některé studie, které se věnovaly učebním úlohám zeměpisných učebnic (kap. 2.4.).

2.1. Vymezení pojmu učební úloha

Autoři studií věnujících se učebním úlohám, předkládají čtenáři víceméně podobné výčty možných definic, které se vzájemně překrývají a doplňují. Vyčerpávající přehled nalezneme například v článku Durny, Svobodové a Koníčka (2017).

My zde uvedeme čtyři definice, které dle našeho názoru nejlépe vystihují podstatu učebních úloh.

Wahla učební úlohu chápe jako „prostředek aktivizace poznávací činnosti žáků“ (Wahla, 1978, s. 40).

Kalhous a Obst definují učební úlohu dle Holoušové (1983) jako „širokou škálu všech učebních zadání, a to od nejjednodušších úkolů vyžadujících pouhou pamětní reprodukci poznatků, až po složité úkoly, vyžadující tvořivé myšlení“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 329).

Podle Mareše „učební úlohou rozumíme promyšleně připravenou práci pro žáka či skupinu žáků, která se zadává proto, aby zajistila u žáků dosažení stanoveného učebního cíle. Je zaměřená na pět parametrů učení: obsahový, stimulační/motivační, operační, formativní a regulativní. Úloha má rozvíjet znalosti a dovednosti žáků; při jejím řešení je důležitý jak postup, tak výsledek“ (Mareš, 2013, s. 365).

A nakonec dle Pedagogického slovníku je učební úloha „každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 323).

Sloučením těchto definic můžeme shrnout podstatu učebních úloh: **Učitel skrze učební úlohy různé kognitivní náročnosti a různého charakteru aktivizuje žáky k činnosti, aby tak dosáhl stanoveného výukového cíle.**

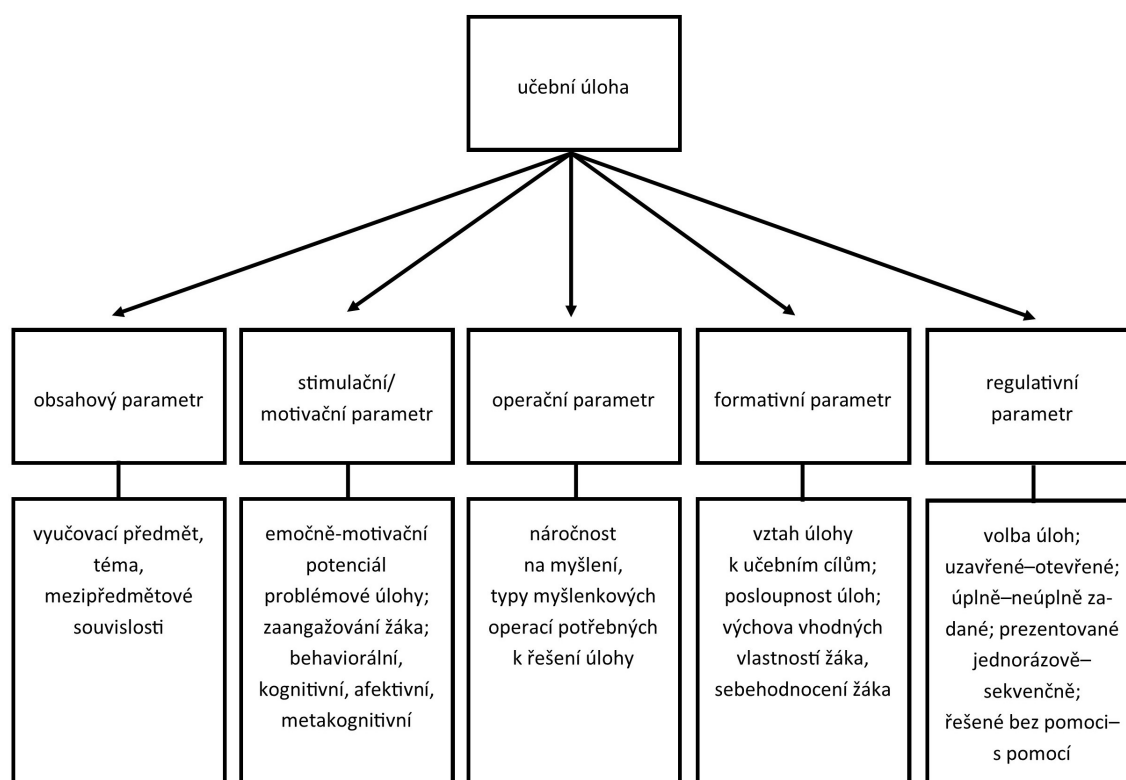
Je tedy zřejmé, že proces edukace by se bez učebních úloh neobešel. Kalhous upozorňuje, že se úlohy nemají vyskytovat ve výuce nahodile. Naopak by měly být logicky uspořádány od nejsnazších k obtížnějším, měly by vycházet ze stanoveného učebního cíle, měly by být vhodně formulovány, aby bylo možné díky nim ověřit, zda bylo výukového cíle dosaženo, a měly by být dostatečně „pružné“, aby měl učitel možnost je přizpůsobit jakékoli výukové situaci (srov. Kalhous, Obst, 2009, s. 329–330).

Existuje tedy relativně mnoho požadavků, které by měly učební úlohy obsažené v jednotlivých učebnicích v ideálním případě reflektovat. Tvorba učebních úloh ani jejich systematické zařazování do výuky není jednoduchou záležitostí a vyžaduje od autorů učebnic (resp. učebních úloh) a učitelů specifické kompetence.

2.2. Parametry učebních úloh

U učebních úloh můžeme sledovat celkem pět různých parametrů: obsahový, stimulační/motivační, operační, formativní a regulativní (viz schéma 1). Z obecného hlediska je důkladněji popisuje například Mareš (2013), se zaměřením na geografii tyto parametry diskutuje Řezníčková a Matějček (2014).

Schéma 1: Parametry učebních úloh.



zdroj: Mareš, 2013, s. 366

Obsahový parametr úloh určuje, kterého vyučovacího předmětu se úloha týká či s jakými dalšími předměty je provázána, resp. jaké téma představuje. Úlohy v učebnicích tak lze třídit dle nadřazenějších tematických celků, a tím například sledovat, nakolik je zastoupení tematických celků v učebnici vyrovnané. V případě úloh z geografie to ale není tak snadné, jak upozorňuje Řezníčková a Matějček: „Vzhledem k tomu, že tematické celky ze sociální, fyzické a regionální geografie se vzájemně prolínají, zařazení konkrétní úlohy do vyššího tematického celku není vždy jednoznačné“ (Řezníčková, Matějček, 2014, s. 8). Pod obsahovým parametrem chápeme kromě tematického zaměření i jejich znalostní dimenzi, tj. zda se jedná o znalost faktů, konceptuální znalost, procedurální znalost či metakognitivní znalost (viz revidovaná Bloomova taxonomie cílů, kap. 2.3.).

Velmi významným parametrem úloh je *parametr stimulační*, resp. *motivační*. Ve své podstatě udává sílu emočně-motivačního náboje dané úlohy, přičemž při formulování učebních úloh by mělo být snahou dosahovat co nejvyšší síly motivačního náboje. Ten totiž stimuluje chuť žáka se na řešení úlohy aktivně podílet. Mareš s odkazem na Mitchella

a Carboneovou (2011) uvádí, že učební úloha působí na angažovanost žáka při výuce čtyřmi způsoby (Mareš, 2013, s. 368, s odkazem na Mitchell, Carboneová, 2011):

- „ovlivňuje žákovo chování, jde tedy o **behaviorální podobu**: žák projevuje snahu zapojovat se do školních i mimoškolních aktivit, vyhledává si sám další informace, dotazuje se spolužáků, učitele;
- ovlivňuje žákovo myšlení, jde tedy o **kognitivní podobu**: žák je ochoten se nad úlohou zamýšlet, vynakládá úsilí při jejím řešení, volí náročnější úlohy, používá složitější strategie učení, hledá smysl toho, čemu se učí;
- ovlivňuje žákovy emoce, jde tedy o **afektivní podobu**: žák projevuje kladné emoce, má kladný postoj k řešení úloh, k danému předmětu, baví ho řešit úlohy v daném předmětu;
- ovlivňuje žákovo uvažování o jeho strategiích řešení úloh, jde tedy o **metakognitivní podobu**: žák se snaží promýšlet, jak vlastně poznává svět.“

Je tedy patrné, že výběr a zpracování učební úlohy ovlivňuje jak motivaci žáka k samotnému řešení úlohy, tak také žákovy postoje, hodnoty a kompetence celkově. Z provedených výzkumů se ukazuje, že žáky nejvíce oslovují tzv. problémové úlohy (srov. Mareš, 2013, s. 367; Řezníčková, Matějček, 2014, s. 8).

Operační parametr můžeme specifikovat jako kognitivní náročnost dané úlohy. Tu lze rozpoznat zpravidla skrze užitá slovesa v zadání, která určují, o jakou myšlenkovou operaci se jedná. Pod operačním parametrem jinými slovy chápeme dimenzi kognitivního procesu (srov. revidovaná Bloomova taxonomie cílů, kap. 2.3.).

Každá učební úloha ve své podstatě slouží k formování znalostí, dovedností, schopností, postojů, hodnot a v neposlední řadě k formování osobnostních vlastností žáka. V tomto smyslu hovoříme o *formativním parametru* učební úlohy. Komplexní rozvoj žákovy osobnosti by měl být zohledňován i při stanovování výukového cíle každé vyučovací hodiny. Zde znovu zdůrazníme, že soubory úloh by měly být vytvářeny systematicky a měly by, co se týče obtížnosti, gradovat – nejen v rámci jedné vyučovací hodiny, ale i v rámci určitého učebního celku, a nakonec celého vyučovacího předmětu, aby rovnoměrně formovaly žáka jako osobnost.

Posledním parametrem učebních úloh je *parametr regulativní*. Úloha svým charakterem reguluje, resp. usměrňuje, řídí, činnost žáka. Tato regulace se může odehrávat na několika úrovních (srov. Mareš, 2013, s. 372):

- žák si úlohy vybírá sám z předložené nabídky **nebo** žákovi jsou úlohy přiděleny;
- žák řeší uzavřené úlohy (vybírá odpověď z nabídky) **nebo** žák řeší otevřené úlohy (vymýšlí odpověď samostatně);
- žák řeší úlohu, ve které je zadáno vše potřebné (tzv. úplně vymezené úlohy) **nebo** žák řeší neúplně vymezenou úlohu čili musí objevit, jaké údaje mu ještě chybí a doplnit je;
- žák dostane kompletně zadanou úlohu **nebo** žákovi je úloha upravována podle toho, jak se mu daří ji řešit;
- žák řeší úlohu sám (bez pomůcek, bez pomoci učitele aj.) **nebo** žák má možnost při řešení úlohy využít hledání v různých zdrojích, má možnost požádat někoho o pomoc.

Můžeme shrnout, že řízení činnosti žáka se tak může odehrávat jak ze strany účastníků učebního procesu (učitel, žák), tak i samotnou formulací učební úlohy např. v učebnici.

Z představených parametrů učebních úloh je patrné, že učební úlohy působí na žáka v mnoha ohledech – ovlivňují nejen samotný obsah výuky, ale i žakovu motivaci, kognitivní procesy a formování jeho osobnosti. Učební úlohy rovněž musí reflektovat aktuální úroveň žáka, tedy v průběhu vzdělávání by se žák měl postupně setkávat s čím dál náročnějšími typy úloh. Pro určení kognitivní náročnosti úloh nám může posloužit například revidovaná Bloomova taxonomie úloh, kterou krátce představíme v následující kapitole.

2.3. Revidovaná Bloomova taxonomie

Již v definici učební úlohy se operuje s pojmem výukový cíl (viz kap. 2.1.). „Výukový cíl chápeme jako představu o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 274). Skalková dodává, že výukové cíle nejsou jen perspektivním programem činnosti učitele, ale hrají i významnou roli v činnosti žáků, obzvláště v případě vyučování, které je založené na vlastní aktivitě žáků a jejich samostatné práci (srov. Skalková, 1995, s. 67). Výukové cíle a prostředky, které se od nich následně odvíjí, by proto měly být dobře promyšlené.

Pedagogům v tomto ohledu mohou pomoci například různé taxonomie cílů, o které se mohou při stanovování cílů a prostředků výuky (v našem případě učebních úloh) opřít a zajistit tak, že při své výuce budou systematicky postupovat od snazších cílů k náročnějším.

Nyní představíme taxonomii kognitivních cílů podle Blooma, respektive její revidovanou verzi.

Původní Bloomova taxonomie byla jednodimenzionální – sledovala pouze dimenzi kognitivního procesu. V této dimenzi jsme mohli rozlišit celkem šest postupně gradujících kategorií: *zapamatování*, *porozumění*, *aplikování*, *analyzování*, *tvorba* a *hodnocení*. V současnosti se však čím dál častěji využívá tzv. revidovaná Bloomova taxonomie cílů (viz tabulka 1), kterou vytvořili Anderson a Kratwohl (2001). Oproti původní taxonomii je doplněna o druhou dimenzi, a to dimenzi znalostní. Ta obsahuje čtyři kategorie: *znalost faktů*, *konceptuální znalost*, *procedurální znalost* a *metakognitivní znalost*. Také v rámci revize došlo k výměně posledních dvou kategorií dimenze kognitivního procesu – v revidované taxonomii předchází hodnocení tvorbě. Tato revidovaná taxonomie dle Řezníčkové umožňuje sledovat obsahovou i operační stránku učebních úloh. Operační stránka úloh je obsažena v dimenzi kognitivního procesu a obsahovou stránku můžeme charakterizovat pomocí znalostní dimenze (srov. Řezníčková, 2014, s. 23).

Tabulka 1: Revidovaná Bloomova taxonomie cílů.

<div>dimenze kognitivního procesu</div> <div>znalostní dimenze</div>	zapamatovat	rozumět	aplikovat	analyzovat	hodnotit	tvořit
znalost faktů						
konceptuální znalost						
procedurální znalost						
metakognitivní znalost						

zdroj: Anderson, Kratwohl, 2001

2.4. Výzkumy učebních úloh v učebnicích zeměpisu

Věnujme se ještě krátce výzkumům z oblasti učebních úloh. V první kapitole jsme upozornili, že je zapotřebí zkoumat učebnice nejen jako produkt. Existuje zatím velmi málo výzkumů, které by se zabývaly tím, jakým způsobem učitelé, resp. žáci s učebnicemi reálně pracují v učebním procesu. Autoři učebnic tak postrádají zpětnou vazbu, zda jimi vytvořené strukturní komponenty učebnice (tedy i učební úlohy) jsou dobře využitelné. V tomto ohledu je tedy zapotřebí provést důkladné analýzy, které by pomohly ke zkvalitňování didaktických materiálů.

Zúžíme-li zaměření výzkumů na učební úlohy v učebnicích zeměpisu, najdeme jich opravdu pomálu.

Autoři, kteří sledují učební úlohy v učebnicích zeměpisu v kontextu kurikulárních dokumentů (Knecht, Lokajíčková, 2013; Řezníčková, 2006), se shodují, že by bylo zapotřebí kriticky zhodnotit a přeformulovat obsah RVP, aby byl lépe uchopitelný pro tvorbu učebnic a učebních úloh. Z výzkumu vyplývá, že učebnice a obsah RVP nejsou příliš koherentní. Dokonce více než polovina učebních úloh v učebnicích zeměpisu nesměřuje k rozvíjení očekávaných výstupů odpovídajícího tematického celku formulovaných v RVP (srov. Knecht, Lokajíčková, 2013).

Aby se dařilo vytvářet učebnice, respektive učební úlohy, které budou opravdu využitelné v praxi, je zapotřebí nejprve zjistit, jakým způsobem učitelé s učebnicí a úlohami ve škole pracují. Z komplexní studie Hübelové, Najvarové a Chárové (2008) vyplývá, že se s učebnicí pracuje ve výuce velmi málo (ze zkoumaných 50 vyučovacích jednotek se práce s učebnicí objevila pouze v sedmi z nich). Dále se ukázalo, že učebnice neslouží jako zdroj úloh, ale především jako zdroj informací (např. čtení výkladového textu, ukázky tabulek aj.). Není nám známo, že by existoval některý novější výzkum, který by ukázal, zda se i nadále s učebnicí ve výuce zeměpisu pracuje jen sporadicky. Je tedy možné, že výsledky této studie neodpovídají aktuální situaci.

Existují i výzkumy (např. Netušilová, 2008; Durna, Svobodová, Koníček, 2017), které konfrontují učební úlohy s různými taxonomiemi kognitivních operací (např. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů či taxonomie učebních úloh dle Tollingerové⁶) ve snaze zjistit, nakolik jsou úlohy rovnoměrně rozvrstveny v těchto taxonomiích a zda se s přibývajícím ročníkem školy zvyšuje jejich kognitivní náročnost. Například v souvislosti s úlohami zaměřenými na terénní výuku se ukázalo, že většina úloh spadá do kategorie méně

⁶ Viz např. Kalhous, Obst, 2009; Mareš, 2013 či Řezníčková, Matějček, 2014.

náročných kognitivních operací (tedy zapamatování, porozumění, aplikace) a že se úroveň s přibývajícím ročníkem nezvyšuje (srov. Durna, Svobodová, Koníček, 2017).

V této kapitole jsme představili, co jsou učební úlohy a jakou mají roli v rámci edukace. Vyplynulo, že učební úlohy přímo ovlivňují jak proces (způsob práce, motivace aj.), tak výsledky učení (dovednosti, postoje, hodnoty aj.). Bylo řečeno, že učební úlohy by měly ve výuce postupně gradovat od jednodušších k náročnějším. Nejpatrněji můžeme náročnost učebních úloh sledovat na obtížnosti a komplexnosti vyžadovaného kognitivního procesu k řešení dané úlohy, k čemuž nám může posloužit například revidovaná Bloomova taxonomie cílů. Jistou gradaci náročnosti operací můžeme zaznamenat i v modelech mapových úloh, kterým se budeme podrobně věnovat v následující kapitole.

3. Mapové dovednosti

České kurikulární dokumenty, které nastavují základní rámce vzdělávání a specifikují jeho poslání, obsah a cíle, směřují svým obsahem k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2017, s. 10). Kurikulární dokumenty dále obsahují v rámci jednotlivých vzdělávacích oborů učivo a očekávané výstupy. Vztah učiva, očekávaných výstupů a klíčových kompetencí je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy (dále jen RVP ZV) popsán následovně (RVP ZV, 2017, s. 10): „Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení **činnostně zaměřených očekávaných výstupů**, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí“. Jinými slovy, RVP ZV zdůrazňuje, že skrze osvojení učiva by žáci měli dosáhnout toho, aby uměli naučené poznatky využít v praxi díky nabytým dovednostem. Mezi specifické (geografické) dovednosti, které učitel u žáků rozvíjí zejména v rámci zeměpisu, patří tzv. mapové dovednosti. Právě jim se budeme věnovat v této kapitole.

S oporou o odbornou literaturu a výzkumné studie nejprve vymezíme samotný pojem mapová dovednost (kap. 3.1.) a popíšeme druhy mapových dovedností (kap. 3.2.). V závěru kapitoly vysvětlíme, proč je důležité mapové dovednosti rozvíjet a jakým způsobem k jejich rozvoji přispívají učebnice zeměpisu (kap. 3.3.).

3.1. Vymezení pojmu mapová dovednost

Pro vymezení pojmu mapová dovednost je dobré nejprve definovat pojem *dovednost* (angl. *skill*). Uveďme tedy dvě definice. Dle Pedagogického slovníku můžeme dovednost obecně chápat jako „způsobilost člověka k provádění určité činnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 59). Švec ve své obsáhlejší definici pod pojmem dovednost rozumí „komplexnější způsobilost subjektu zahrnující vnitřní model dovednosti, sycený dalšími vnitřními složkami, zejména schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy a prožitky k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností“ (Švec, 1998, s. 12).

Řezníčková a kol. rozšiřují definici Švece pro vymezení pojmu *oborové dovednosti* takto (Řezníčková a kol., 2013, s. 20): „Oborové dovednosti specifikujeme obdobně čili jako

komplexnější způsobilost člověka (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy, prožitky ale i vědomostmi) k provádění určité činnosti, při které, na rozdíl od obecných dovedností, důležitou roli zastává dosažené oborové poznání (vědomosti) a specifický oborový způsob uvažování, poznávání a řešení problémů.“ Jinými slovy se jedná o takové dovednosti, k jejichž osvojování a provádění je potřeba znalost určitého tématu a nahlížení tématu z různých perspektiv daného oboru. Předmětem našeho zájmu budou nadále dovednosti z oboru geografie, tj. geografické dovednosti, konkrétně dovednosti mapové.

Mapové dovednosti (angl. *map skills*) představují jednu z podmnožin geografických dovedností. Jejich označení a vymezení se napříč českou i zahraniční odbornou literaturou v některých ohledech různí. Nejčastěji se autoři neshodují ve výčtu druhů mapových dovedností. Van den Berg a van Dijk (1994) či van der Schee, van der Zijpp a Hoekveld-Meijer (1994) zahrnují do mapových dovedností čtení, analýzu a interpretaci map. Z těchto, ale i dalších zahraničních prací (např. Wiegand, 2006 či Kimerling et al., 2009) čerpají i české studie věnující se mapovému dovednostem. Mezi naše autory v této oblasti patří například M. Hanus, L. Havelková, M. Marada či K. Mrázková. Ke třem již zmíněným kategoriím mapových dovedností (čtení, analýza a interpretace mapy) přidávají ještě tvorbu mapy (např. Hanus, Marada, 2014). Mapové dovednosti tedy definují jako „komplexnější způsobilosti člověka (podmiňované jeho individuálními charakteristikami, charakteristikami dané mapy i vnějšími faktory) k využívání (**čtení, analýze a interpretaci**) a **vytváření map**“ (Hanus a kol., 2020, s. 63).

Pro úplnost dodejme, že na českém území vznikají nejen práce, které se věnují teoretickému zarámování mapových dovedností a metodologickým postupům pro jejich komplexní rozvoj (např. Mrázková, 2011; Hanus, Marada, 2013, 2014, Hanus, Havelková, 2019), ale i práce zjišťující vztah mapových dovedností vůči dalším vyučovacím předmětům (např. Havelková, Hanus, 2015) či práce zjišťující úroveň mapových dovedností českých žáků (např. Hanus, 2012, Hanus, Marada, 2016). Na vybrané studie budeme odkazovat v následujících kapitolách.

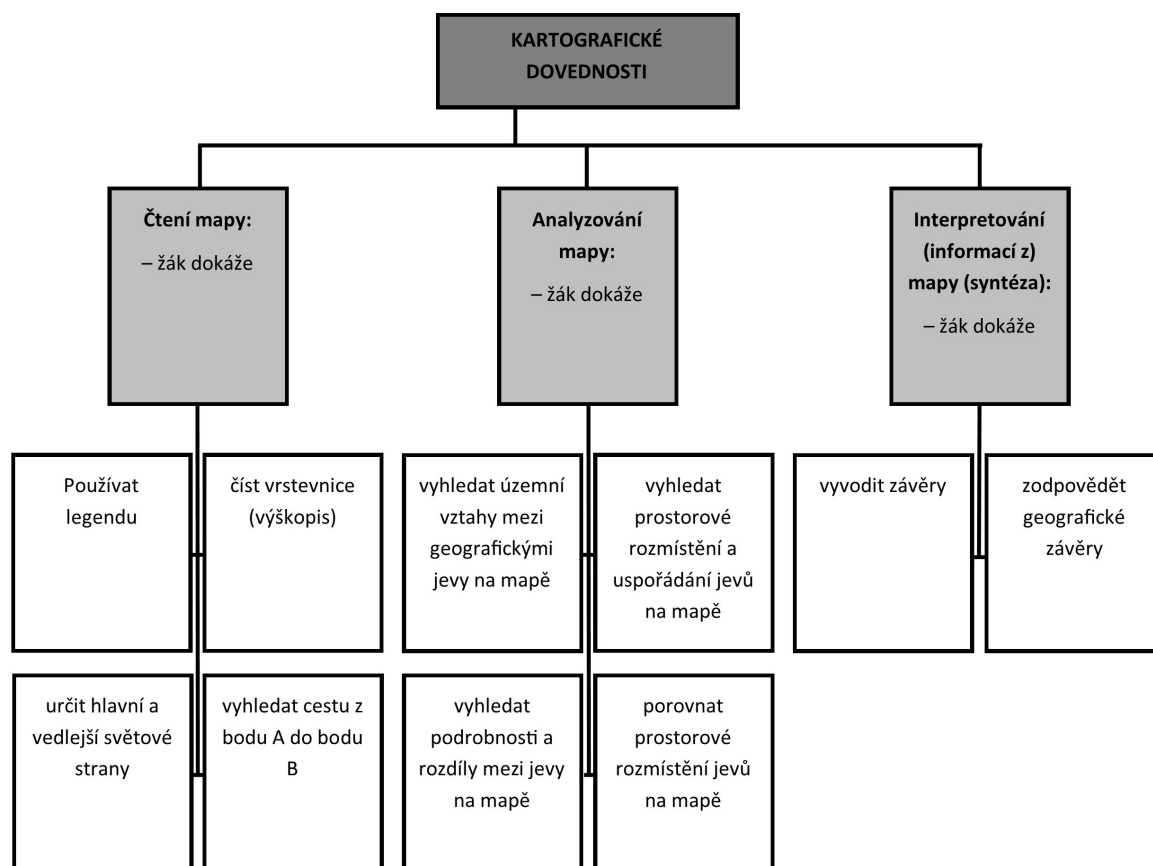
3.2. Druhy a modely mapových dovedností

Z definice uvedené v kap. 3.1. je patrné, že rozlišujeme celkem čtyři druhy (kategorie) mapových dovedností. Jsou to *čtení, analýza, interpretace* a *tvorba mapy*.

Čtení mapy znamená schopnost rozpoznávat a pojmenovávat prvky obsažené v mapě (srov. Mrázková, 2013, s. 25). „**Analyzováním mapy** zjišťujeme, kde a v jakém množství se daný jev vyskytuje, porovnáváme dvě nebo více map s cílem určit prostorové uspořádání jevů, vyhledat podobnosti a rozdíly mezi jevy na mapě a vyhledat územní vztahy mezi geografickými jevy na mapě nebo na mapách“ (Mrázková, 2011, s. 196). **Interpretace mapy** zahrnuje činnosti jako vytváření závěrů či formulování určitých předpovědí, a to nejen na základě samotných informací a vztahů zobrazených v mapě, ale i s využitím dalších zdrojů. Poslední kategorií je pak **tvorba mapy** čili schopnost vytvářet různé druhy map.

Jednotliví čeští autoři se snaží tyto čtyři kategorie dát do vzájemného vztahu a dále rozvinout, a tak se setkáváme s různými tzv. *modely mapových dovedností*. Nejstarším z nich je model Mrázkové (2011), který je tvořen pouze třemi kategoriemi, a to čtením, analýzou a interpretací mapy. Autorka v modelu specifikuje jednotlivé druhy mapových dovedností z pohledu žáka (viz schéma 2).

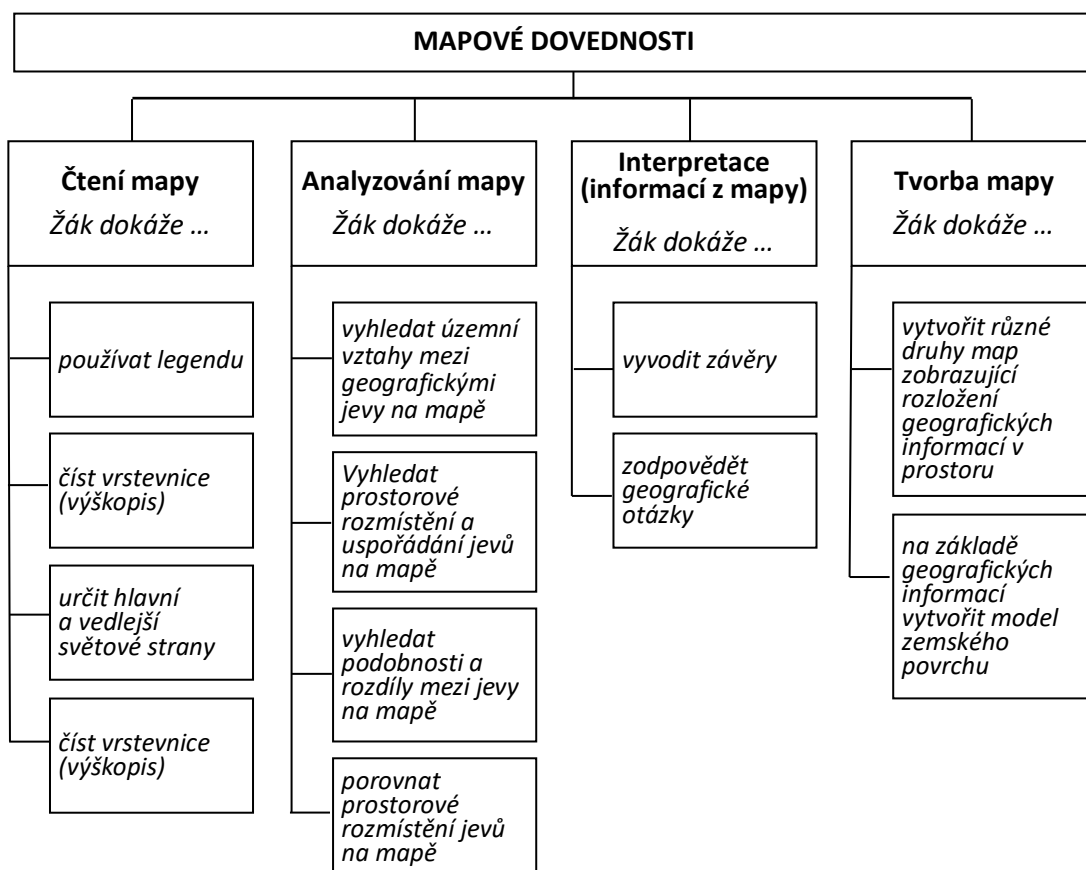
Schéma 2: Model kartografických dovedností podle Mrázkové (2011).



zdroj: Mrázková, 2013, s. 195

Dalším modelem, který představíme, je model Hanuse a Marady (2014). Ti vycházeli z modelu Mrázkové, který upravili (viz schéma 3) a doplnili o chybějící kategorii *tvorba mapy*. Tento upravený model je někdy nazýván jako *lineární*, protože jednotlivé kategorie jsou řazeny vedle sebe.

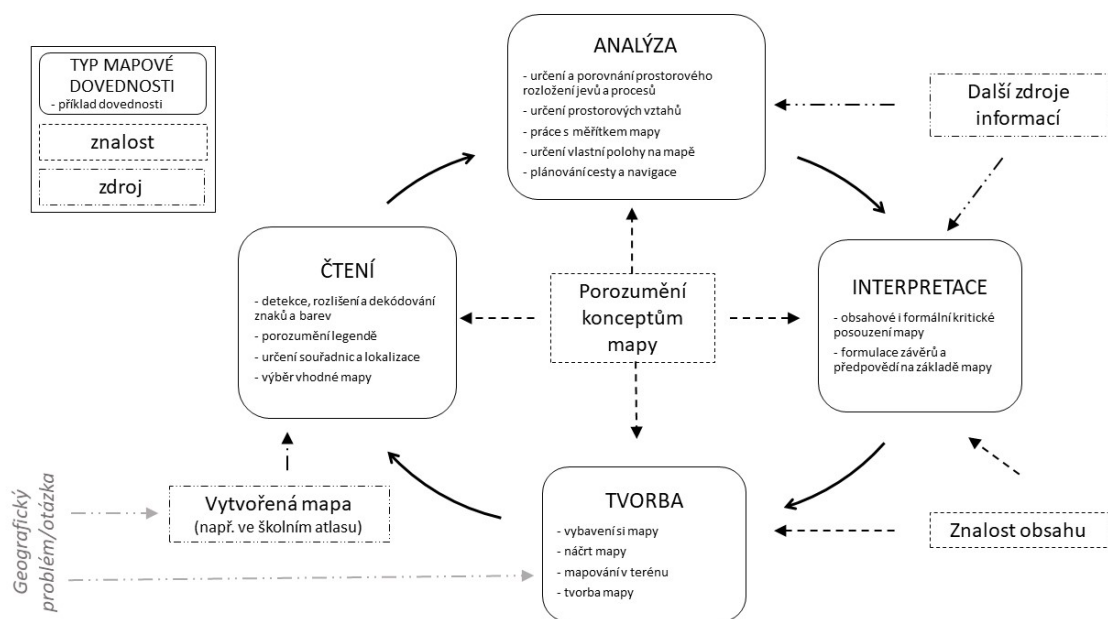
Schéma 3: Lineární model mapových dovedností podle Hanuse a Marady (2014).



zdroj: Hanus, Marada, 2014, s. 414

Hanus a Havelková (2019) v pozdější práci poukázali, že o mapových dovednostech nelze uvažovat pouze lineárně, tedy že by měly jasný počátek a cíl. Upozornili, že rozvoj mapových dovedností tvoří uzavřený cyklus, který se stále opakuje. Model proto upravili a lineární uspořádání nahradili tzv. *kruhovým schématem* mapových dovedností (viz schéma 4). Předností kruhového schématu je, že jednotlivým kategoriím mapových dovedností přikládá stejný význam a ukazuje, proč je potřebné rozvíjet rovnoměrně všechny kategorie a nezůstat například jen u čtení mapy.

Schéma 4: Kruhový model mapových dovedností podle Hanuse a Havelkové (2019).



zdroj: Hanus a kol., 2020, s. 81

Model Hanuse a Havelkové (2019) ve své podstatě ukazuje, jakým způsobem lze využívat mapu pro rozvoj geografického myšlení. Tomu se tyto autoři věnují i v dalších pracích (srov. Hanus, Havelková, 2019, s. 102–103; Hanus a kol. 2020, s. 79–80). Meritem jejich uvažování je tato základní myšlenka: Celý proces práce s mapou začíná tím, že žák řeší určitou geografickou otázku, k jejímuž zodpovězení potřebuje mapu. Tuto mapu si může buď vytvořit sám (v případě, že žádná vhodná mapa k řešení jeho problému neexistuje) anebo použít nějakou již vytvořenou (ať už ze školního atlasu světa či jiného zdroje). Žák musí ovládat čtení mapy, aby správně porozuměl tomu, co mapa zobrazuje a aby posoudil, zda je pro něj daná mapa relevantní ve vztahu k řešenému problému. Je-li mapa vhodná, přistupuje k analýze informací v ní obsažených. Žák tedy sleduje prostorové rozmístění jevů na mapě a hledá vztahy mezi zobrazenými jevy. Taktéž je nutné, aby žák informace z mapy interpretoval, tedy zasadil výsledky své analýzy do širšího kontextu. V této fázi je potřeba využít i další zdroje informací (např. dosavadní znalosti, další mapy, texty aj.). Syntézou poznatků je pak žák schopen formulovat určité závěry a předpovědi. Interpretace mapy může vést k vytváření vlastních nových map, se kterými je možné a vhodné v hodinách nadále pracovat – nové mapy se tak stávají nástrojem pro prohlubování mapových dovedností a rozvoj geografického myšlení, nikoli „pouhým“ finálním produktem.

3.3. Rozvoj mapových dovedností ve výuce zeměpisu

Mapa se jako zdroj informací neobjevuje zdaleka jen ve výuce zeměpisu. Mapy a mapové dovednosti hrají důležitou roli i v dalších vyučovacích předmětech, např. v dějepisu, matematice či biologii (více viz např. Havelková, Hanus, 2015). Především však mají (resp. mají mít) přesah ze školního prostředí do běžného života lidí. Uvedme několik příkladů, kdy se setkáváme s mapami – navigace pomocí GPS, plánování trasy pro výlet, tematické mapy zobrazující např. výsledky voleb aj. Jak je zřejmé, existuje rozličné množství situací pro využití map, a proto je nutné zabývat se rozvojem mapových dovedností a učit tak jedince „mapové gramotnosti“. Výuka zeměpisu na školách je vhodnou příležitostí, kde si lze mapové dovednosti systematicky osvojovat. I proto by rozvoj mapových dovedností měl být obsažen i v závazných kurikulárních dokumentech.

Mezinárodní srovnání mapových dovedností v českých a zahraničních kurikulárních dokumentech provedli v roce 2013 Hanus a Marada. Ve zkoumaných dokumentech (pro věkové skupiny – 11, 15 a 18 let) nejprve identifikovali vzdělávací cíle, které obsahovaly práci s mapou. Následně cíle zařadili do kategorií dle revidované Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů. Výsledkem analýzy jednotlivých dokumentů vznikly taxonomické tabulky požadavků na mapové dovednosti, které autoři mezi sebou porovnali. Výsledky ukázaly, že zkoumané kurikulární dokumenty kladou důraz zejména na kategorie zapamatovat znalost faktů, aplikovat procedurální znalost a tvořit na základě procedurální znalosti (srov. kap. 2.3.). V případě českých kurikulárních dokumentů autoři zjistili, že se požadavky na mapové dovednosti soustředí zejména na méně kognitivně náročné operace (převážně z kategorie zapamatovat faktickou znalost), a to jak u mladších, tak u starších žáků. Autoři upozornili, že by se kurikulární dokumenty měly více zaměřit na formulaci komplexnějších dovedností, jelikož ty samy o sobě vyžadují ovládnutí jednodušších operací, které však do dokumentů není nutno explicitně uvádět. Závěry studie Hanuse a Marady lze využít pro modifikaci současné podoby českých kurikulárních dokumentů, aby svým obsahem vedly k systematickému a komplexnímu osvojování mapových dovedností.

Ačkoli jsme v předchozím odstavci poukázali na určité nedostatky v kurikulárních dokumentech, autoři metodiky *Práce s mapou ve výuce* (2020) uvádí, že způsob rozvíjení mapových dovedností je v praxi ovlivněn ne tolik obsahem kurikula, jako spíše obsahem učebnic. Učitelé totiž obsah učebnice často považují za závazný obsah předmětu a řídí se jím při přípravě svých hodin (srov. Hanus a kol., 2020, s. 71). S ohledem na tento přetrvávající trend je tedy potřebné kriticky zhodnotit české učebnice zeměpisu. Kritérií, která bychom mohli sledovat, je nespočet. My se budeme věnovat učebnicím zeměpisu

z pohledu rozvoje mapových dovedností. Tyto dovednosti jsou dle autorů metodiky *Práce s mapou ve výuce* v učebnicích rozvíjeny ve třech rovinách (Hanus a kol., 2020, s. 71–72):

- 1) „zařazením tematického celku kartografie, čímž rozvíjejí spíše znalosti map než přímo mapové dovednosti;
- 2) zařazováním map a mapám příbuzných zobrazení za účelem znázornění jevů a procesů v různých zeměpisných tématech;
- 3) formulací úkolů a otázek pro žáky, které jsou zpravidla součástí didaktického aparátu učebnice. Tento třetí způsob skýtá největší potenciál pro komplexní rozvoj dovedností – pokud jsou úkoly vhodně formulovány, logicky strukturovány a vyučujícími v praxi využívány.“

Právě na třetí rovinu, tedy na formulaci otázek a úloh v učebnicích zeměpisu, se zaměříme ve výzkumné části této práce.

Analýzu rozložení jednotlivých druhů mapových dovedností v českých učebnicích pro druhý stupeň základních škol provedla Kutišová (2017). Nejčteněji byla v učebnicích zastoupena dovednost čtení mapy (90 %), analýza mapy tvořila už jen 5 % zkoumaných úloh, interpretace dokonce jen 3 % a nejmenší zastoupení měla v úlohách tvorba map (2 %). Jedná se o alarmující výsledek, obzvlášť poukážeme-li na význam systematického rozvíjení všech mapových dovedností (viz kruhový model Hanuse a Havelkové v kap. 3.2.). Kutišová v závěru své práce uvádí (Kutišová, 2017, s. 54): „Bohužel v téměř žádné výše uvedené sad učebnic nebyla shledána jasná koncepce. Jako jsou například rostoucí nároky na žáky, kdy by se zvyšoval podíl náročnějších druhů otázek rozvíjející mapové dovednosti, rostoucí/klesající počet otázek či grafických prvků, či rostoucí/klesající zastoupení kartografických prvků.“

Výsledky Kutíšové odpovídají i dřívějšímu výzkumu, který v rámci své bakalářské práce zpracovala Dostálová (2013). Analyzovala učebnice tří různých nakladatelství (Česká geografická společnost, Fraus a Nová škola). Nejvyšší procentuální zastoupení úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností bylo u řady učebnic zeměpisu od Nové školy, celkem tyto úlohy tvořily 27 % z celkového počtu úloh. V řadě učebnic nakladatelství Fraus to bylo 16 %, u České geografické společnosti pouze 10 %. Dostálová zjišťovala i zastoupení jednotlivých kategorií mapových dovedností (nutno upozornit, že pracovala pouze se třemi kategoriemi, a to čtení, analýza a interpretace). Úlohy zaměřené na čtení mapy tvořily více než 90 % všech úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností, a to ve všech třech zkoumaných řadách učebnic zeměpisu. Dostálová ve své práci upozorňuje, že tato čísla

ovšem nic nevypovídají o tom, jak moc učitelé a žáci tyto úlohy využívají v rámci výuky zeměpisu (srov. Dostálová, 2013, s. 48).

S odkazem na Kutišovou můžeme konstatovat, že české učebnice zeměpisu postrádají jasnou koncepci rozvoje mapových dovedností a kvůli tomuto deficitu vznikají vyšší nároky na kompetence učitelů, aby dokázali kriticky hodnotit obsah učebnic a aby systematický rozvoj mapových dovedností podporovali vlastními úlohami nebo úlohami z jiných zdrojů. Závěry Kutišové by však bylo vhodné ověřit v rámci rozsáhlejší hloubkové analýzy jednotlivých učebnic zeměpisu, které jsou v současnosti dostupné na knižním trhu.

Zároveň můžeme říct, že v českém prostředí zatím neexistuje výzkum, který by se zabýval tím, zda učitelé reálně využívají úlohy zaměřené na rozvoj mapových dovedností objevujících se v učebnicích zeměpisu. Na tento deficit reaguje náš výzkum, který je předmětem této práce.

4. Metodologie výzkumu

Jakkoli je technický pokrok na vzestupu a vznikají díky němu nové didaktické pomůcky, zachovává si „papírová“ učebnice významné postavení ve výuce. A to bez ohledu na to, o jaký vyučovací předmět se jedná.

Z toho důvodu je důležité a podnětné zkoumat, jakým způsobem se s učebnicemi ve výuce pracuje a jaké charakteristiky současné učebnice vykazují. Díky výsledkům takto zaměřených analýz lze učebnice vylepšovat a přizpůsobovat na míru učitelům i žákům.

V českém pedagogickém výzkumu existuje zatím jen málo studií, které by měly za cíl rozklíčovat, jakým způsobem a jakou měrou jsou ve vyučování využívány učebnice. Náš výzkum jsme zaměřili na učební úlohy obsažené v učebnicích zeměpisu pro nižší sekundární vzdělávání. Jelikož se stále jednalo o obrovské množství úloh, zúžili jsme výběr úloh na ty, které slouží k rozvoji mapových dovedností. Hlavním cílem (jak již bylo řečeno v úvodu práce) bylo **identifikovat, zda a jakým způsobem učitelé využívají úlohy v učebnicích zeměpisu zaměřené na rozvoj mapových dovedností**. Konkrétněji jsme skrze dotazníkové šetření zjišťovali, (1) zda učitelé využívají učebnice zeměpisu v rámci vzdělávacího procesu a v jakých jeho fázích, (2) zda využívají učební úlohy v učebnicích zeměpisu zaměřené na rozvoj mapových dovedností, jakým způsobem, jak často a které typy úloh z hlediska druhů mapových dovedností pro rozvoj mapových dovedností využívají a (3) jak zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností v jimi používaných učebnicích zeměpisu hodnotí.

V následujícím textu představíme strukturu dotazníku (kap. 4.1.) a popíšeme výzkumný vzorek (kap. 4.2.).

4.1. Výzkumná metoda

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsme zvolili metodu dotazníkového šetření. Dotazník byl tvořen celkem 33 položkami různého charakteru – jednalo se uzavřené a otevřené otázky a také o škály. Dotazník je k nahlédnutí v příloze 3 této práce.

Položky dotazníku jsme rozdělili do několika sekcí, přičemž každá sekce měla za cíl zodpovědět určitou výzkumnou otázku či její část.

V **sekci 1** jsme zjišťovali základní informace o respondentech, abychom mohli popsat výzkumný vzorek (viz kap. 4.2.).

Následovala **sekce 2**, kde respondenti odpovídali, jakou učebnici využívají na jejich škole a také, zda jsou s ní spokojeni či ne. V hodnocení spokojenosti jsme se respondentů dotazovali na konkrétní důvody spokojenosti či nespokojenosti. Také jsme je nechali na škále ohodnotit, jak jsou pro ně důležitá jednotlivá kritéria pro hodnocení učebnice. Zde jsme využili kritéria Z. Sikorové z jejího *Rastru pro hodnocení učebnic ZŠ a SŠ* (viz příloha 2). Tato sekce byla zařazena proto, že její výsledky nám mohou pomoci lépe interpretovat výsledky z dalších sekcí.

V **sekcí 3** jsme se zaměřili na využívání učebnic ve výuce zeměpisu (tj. výzkumná otázka č. 1). Zajímalo nás, jak často učitelé využívají učebnici v jednotlivých fázích vzdělávacího procesu – tj. učitelova příprava hodiny, přímá práce ve výuce a domácí práce žáka. Dále jsme zařadili škálu, ve které respondenti vybírali, jak často používají jednotlivé prvky v učebnicích a v jakých fázích výuky. Při sestavování výčtu prvků jsme se inspirovali strukturními prvky učebnic J. Průchy (viz příloha 1). Explicitně jsme se respondentů zeptali, zda využívají otázky a úlohy v jimi používaných učebnicích zeměpisu a pokud ano, tak zda používají úlohy v původním zadání nebo jim zadání slouží jako zdroj inspirace pro vlastní úlohy. Nakonec jsme respondenty požádali, aby se vyjádřili, zda pro ně otázky a úlohy v učebnicích zeměpisu mají přínos, zda je vnímají jako užitečné či nepotřebné a proč.

Sekce 4 již pracovala s úlohami zaměřenými na rozvoj mapových dovedností. Vyzvali jsme respondenty k ohodnocení zpracování úloh tohoto zaměření, které se objevují v jimi používaných učebnicích, abychom zjistili, nakolik jsou s nimi spokojeni (tj. výzkumná otázka č. 3).

Závěrečná **sekce 5** obsahovala sadu deseti úloh zaměřených na rozvoj různých dílčích kategorií mapových dovedností, u kterých jsme zjišťovali, zda by je respondenti využili v originálním znění či jako inspiraci pro vlastní zadání a zda takový typ úloh ve výuce využívají pravidelně, nepravidelně či vůbec (tj. výzkumná otázka č. 2). Úlohy byly do dotazníku vybírány následovně. Z modelu mapových dovedností Hanuse a Havelkové (2019, viz kap. 3.2.) jsme si vypsali jednotlivé dílčí kategorie z kategorií čtení, analýza, interpretace a tvorba mapy. Naším cílem bylo vybrat deset úloh, které budou zastupovat všechny čtyři hlavní kategorie mapových dovedností. Zároveň jsme se snažili pokrýt i co nejvíce dílčích kategorií. Vhodné úlohy jsme hledali v učebnicích a pracovních sešitech zeměpisu pro druhý stupeň základní školy, konkrétně v učebnicích nakladatelství Taktik, Nová škola a Fraus.⁷ Některé úlohy jsme použili v jejich původním znění, jiné nám sloužily

⁷ Učebnice právě těchto nakladatelství byly použity proto, že z důvodu druhé vlny epidemie Covid19 se jednalo o jediné zdroje, ke kterým se nám podařilo získat online přístup.

jako inspirace pro tvorbu vlastního zadání, které by lépe vystihovalo požadovanou dílčí kategorii mapových dovedností.

Mezi deseti vybranými úlohami byly v kategorii *čtení mapy* zastoupeny tři úlohy, v kategorii *analýza mapy* čtyři úlohy, v kategorii *interpretace mapy* dvě úlohy a v kategorii *tvorba mapy* jedna úloha. Pořadí úloh v dotazníku bylo záměrně voleno náhodně, nikoli v pořadí čtení, analýza, interpretace, tvorba mapy. Níže uvádíme tabulku zařazení jednotlivých úloh do dílčích kategorií mapových dovedností (viz tabulka 2). Úplné zadání úloh je k dispozici v příloze 3 (Dotazník k výzkumu) této práce.

Tabulka 2: Zastoupení dílčích mapových dovedností ve vybraném vzorku úloh.

číslo úlohy	mapová dovednost – hlavní	mapová dovednost – dílčí
1	ANALÝZA	Práce s měřítkem mapy
2	INTERPRETACE	Formulace závěrů a předpovědí na základě mapy
3	ANALÝZA	Určení a porovnání prostorového rozložení jevů a procesů
4	ČTENÍ	Detekce, rozlišení a dekódování symbolů a barev
5	ČTENÍ	Určení souřadnic a lokalizace
6	INTERPRETACE	Formulace závěrů a předpovědí na základě mapy
7	TVORBA	Tvorba mapy
8	ANALÝZA	Plánování cesty a navigace
9	ČTENÍ	Porozumění legendě
10	ANALÝZA	Určení prostorových vztahů

zdroj: autorka práce

4.2. Výzkumný vzorek

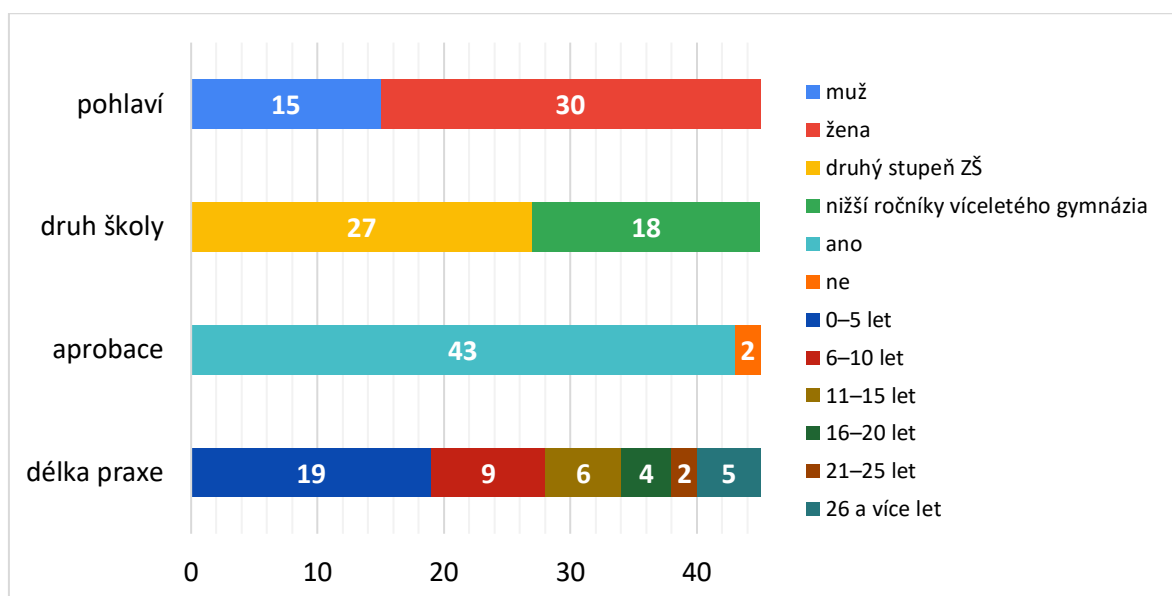
Tato práce se zaměřuje na nižší sekundární vzdělávání, tj. vzdělávání v 6.–9. ročnících základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Dle tohoto kritéria jsme hledali vyučující zeměpisu, kteří by se zapojili do výzkumu. Oslovili jsme potenciální respondenty dvěma cestami – jednak skrze databáze spolupracujících škol Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy, jednak skrze facebookovou skupinu *Zeměpis jinak*.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 45 respondentů. V sekci 1 našeho dotazníku jsme zjišťovali čtyři charakteristiky respondentů (pohlaví učitele; druh školy, kde dotazovaní učí;

zda mají či nemají aprobaci pro výuku zeměpisu; délku praxe) pro účely popsání vzorku respondentů. Graf 1 zobrazuje:

- *Poměr žen a mužů*, který byl 2:1 (30 žen, 15 mužů).
- *Rozložení druhu škol, na které respondenti působí* – převážně se jednalo o učitelky a učitele z druhých stupňů základních škol (celkem 27 respondentů), menší část tvořili učitelky a učitelé z nižších ročníků víceletých gymnázií (18 respondentů).
- *Poměr aprobovaných a neaprobovaných respondentů*. Aprobaci zeměpisu neměli pouze dva vyučující, přičemž v jednom případě se jednalo o učitelku s délkou praxe více než 26 let a v druhém případě o začínajícího učitele, u kterého se lze domnívat, že ještě dokončuje vzdělání.
- *Rozložení vyučujících z hlediska kategorií délky praxe*. Zde téměř polovinu oslovených (19 osob) tvořili začínající učitelky a učitelé, tedy ti, kteří učí prvním až pátým rokem. Pro zajímavost jsme zjišťovali, jaký je v této skupině poměr žen a mužů a ukázalo se, že je v podstatě vyrovnaný (11 žen, 8 mužů). Druhou nejpočetnější skupinou z hlediska délky praxe byli vyučující, kteří učí šest až deset let, celkem se jednalo o 9 respondentů. Zbylé kategorie délky praxe byly zastoupeny méně.

Graf 1: Rozložení jednotlivých charakteristik ve zkoumaném vzorku.



zdroj: autorka práce

5. Výsledky výzkumu

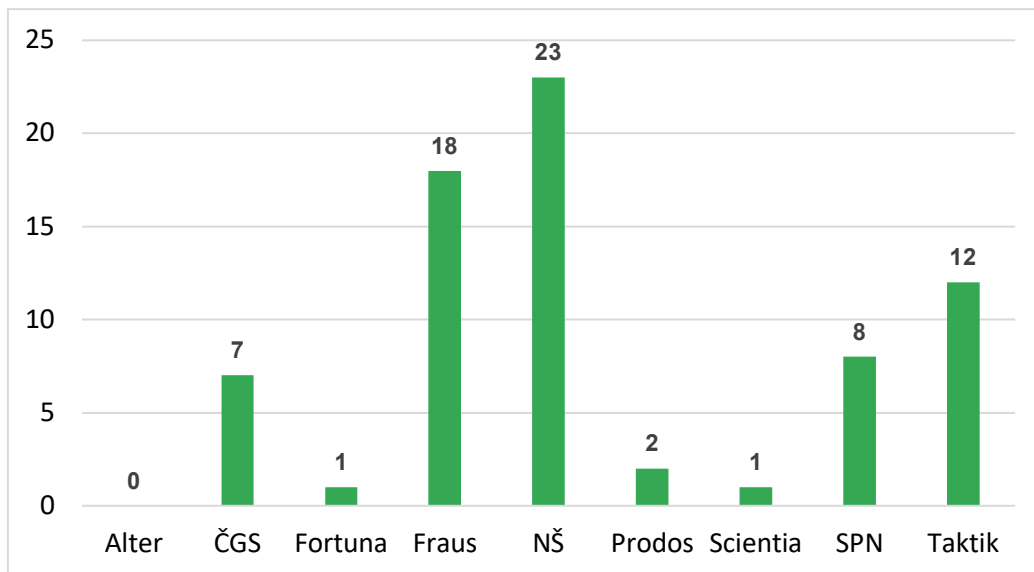
Nejprve popíšeme dílčí výsledky jednotlivých sekcí dotazníku (kap. 5.1., 5.2., 5.3. a 5.4.) a budeme sledovat vzájemné vztahy mezi výsledky jednotlivých sekcí. Poté se na základě interpretace získaných dat pokusíme odpovědět na výzkumné otázky (kap. 5.5.).

5.1. Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu vyučujících

Druhá část dotazníku byla zaměřena na hodnocení učebnic zeměpisu, které učitelé využívají ve výuce. Na některých základních školách a gymnáziích se však nepoužívá pouze učebnice jednoho nakladatelství pro všechny ročníky nižšího sekundárního stupně vzdělávání. Respondenti proto měli možnost v první otázce této sekce zaškrtnout všechna nakladatelství, se kterými během výuky v 6.–9. třídách ZŠ a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií pracují. Tento předpoklad se potvrdil u bezmála poloviny respondentů, kteří zaškrtnuli dvě až čtyři nakladatelství. Nutno podotknout, že někteří učitelé pravděpodobně zaškrtnuli pouze nakladatelství, které oficiálně používají i jejich žáci, zatímco jiní vybrali z nabídky i ta nakladatelství, z jejichž učebnic při přípravě a realizaci své výuky čerpají – viz např. tento komentář: „*Nakladatelství Fraus oficiálně používáme ve škole, já k tomu ještě čerpám informace z SPN a Nové Školy.*“

V odpovědích se objevily učebnice celkem od sedmi nakladatelství. Nejčastěji používanou řadou mezi respondenty jsou tituly od nakladatelství Nová škola (dále NŠ) – celkem s ní pracuje 51,1 % oslovených. Následují učebnice nakladatelství Fraus (40 %) a Taktik (26,7 %). Ani ne pětina vyučujících pracuje s učebnicemi Státního pedagogického nakladatelství (dále SPN) a podobně je tomu u učebnic České geografické společnosti (dále ČGS). U ostatních nakladatelství (Alter, Fortuna, Prodos, Scientia) jsme zaznamenali minimální či žádný výskyt. Zastoupení používaných učebnic dle jednotlivých nakladatelství zobrazuje graf 2.

Graf 2: Zastoupení používaných učebnic zeměpisu dle jednotlivých nakladatelství.

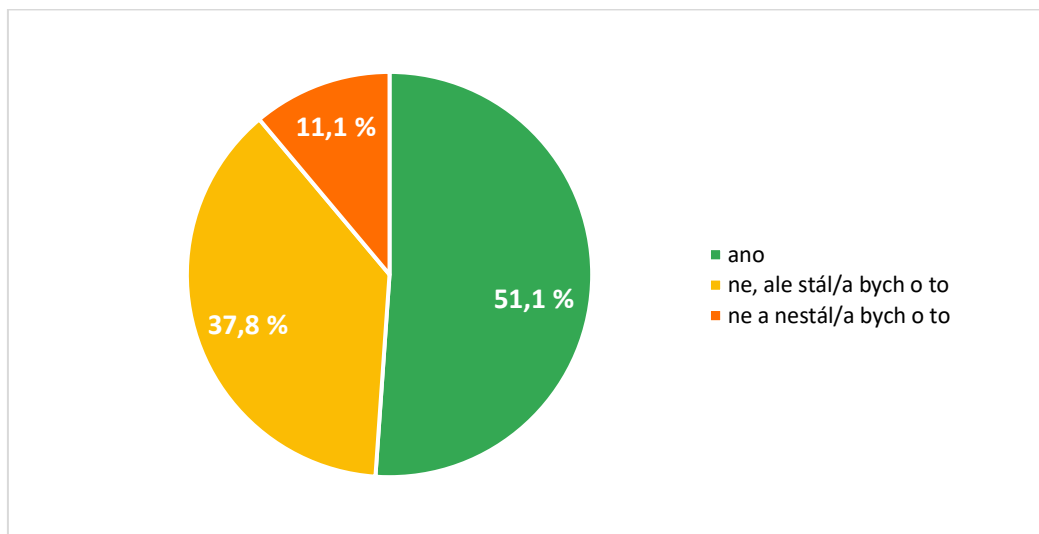


zdroj: autorka práce

Respondenti následně hodnotili, zda jsou s učebnicemi spokojeni či ne a uváděli konkrétní důvody této ne/spokojenosti. Současně jsme zjišťovali, zda byli zapojeni do výběru učebnice a pokud ne, tak zda by o tuto možnost měli zájem (viz graf 3).

Poměr spokojených a nespokojených učitelů je přibližně 2:1 (64,4 % spokojených a 35,6 % nespokojených učitelů), přičemž z celkové počtu 45 respondentů se na výběru učebnice podílí přibližně polovina z nich (51,1 %) a dalších cca 37,8 % by se do výběru učebnic chtělo zapojit. Jinými slovy přibližně 90 % všech oslovených učitelů má zájem účastnit se výběru učebnic.

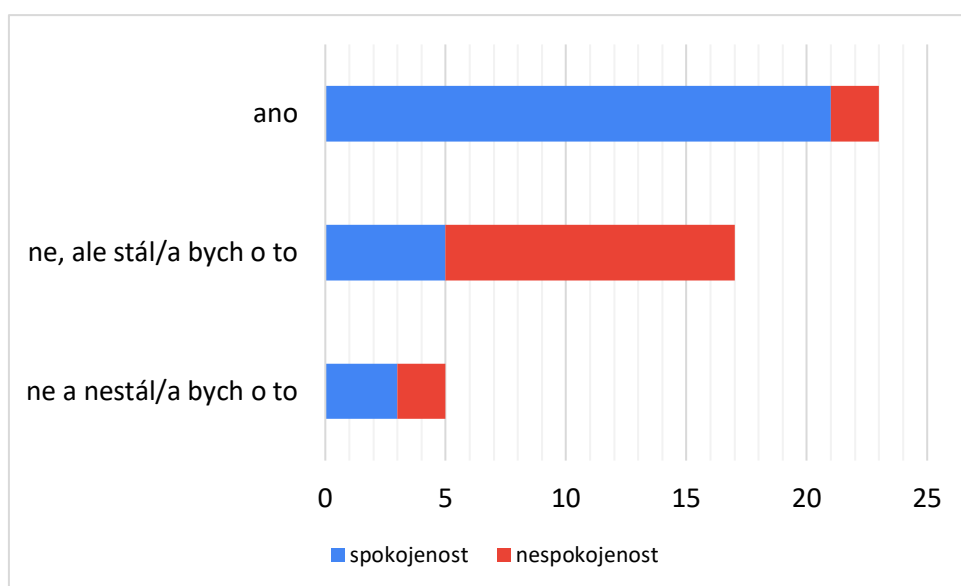
Graf 3: Zapojení respondentů do výběru učebnic.



zdroj: autorka práce

Zkoumali jsme, zda existuje nějaký vztah mezi ne/spokojeností a ne/zapojením se do výběru učebnice (viz graf 4). Učitelé, kteří se zapojují do výběru učebnice (celkem 51,1 % dotázaných), jsou v naprosté většině s výběrem učebnice spokojeni, což je očekávaný výsledek. Překvapivé zjištění však je, že mezi respondenty byli dva vyučující, kteří se na výběru učebnice podílet mohli, nicméně s ní jsou nespokojeni. Bohužel však nelze dále zjistit, do jaké míry byl výběr svobodný a zda například učitelé nemuseli vybírat ze dvou učebnic, z nichž ani jednu nepreferují, nebo zda při výběru nebyli např. přehlasováni jinými vybírajícími a výsledná volba tedy neodpovídá jejich představám.

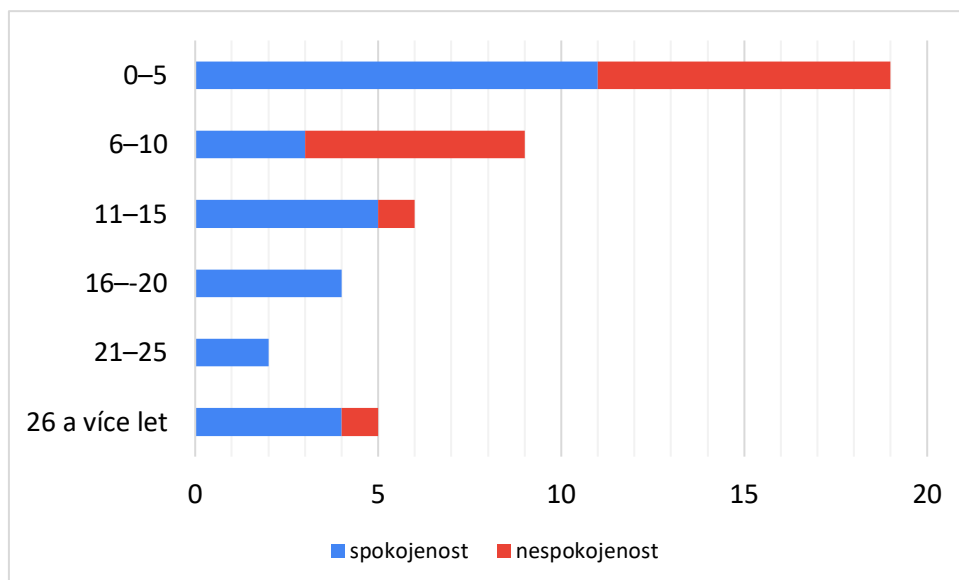
Graf 4: Ne/spokojenost vyučujících s výběrem učebnice z hlediska zapojení do jejího výběru.



zdroj: autorka práce

Zajímavý vztah jsme našli mezi ne/spokojeností vyučujících s výběrem učebnice a délkou jejich praxe (viz graf 5). Přesně polovina z nespokojených učitelů spadá do kategorie začínajících učitelů (tj. skupiny respondentů, jejichž délka praxe je v rozmezí 0–5 let), přičemž se ukázalo, že nikdo z nich neměl možnost se na výběru učebnice podílet. Další vyšší zastoupení nespokojených učitelů (celkem 37,5 % z nich) je ve skupině respondentů s délkou praxe 6–10 let. I v této skupině neměli respondenti (kromě jednoho vyučujícího) účast na výběru učebnice, byť o to jeví zájem. Tyto výsledky považujeme za znepokojivé a domníváme se, že by učitelé měli mít možnost do výběru zasahovat.

Graf 5: Ne/spokojenost vyučujících s výběrem učebnice z hlediska délky praxe.



zdroj: autorka práce

Zaměřme se nyní na konkrétní důvody spokojenosti či nespokojenosti respondentů s učebnicemi, a to z hlediska jednotlivých nakladatelství. V případě nespokojenosti (tj. 35,6 % respondentů) se nejčastěji (celkem 7krát) jednalo o nespokojenost s učebnicemi nakladatelství Fraus. Na druhé straně však také sedm učitelů hodnotilo učebnice Fraus pozitivně. Při detailnější analýze jsme zjistili, že důvody spokojenosti a nespokojenosti jsou velmi rozporuplné (viz podtržené části odpovědí).

Jako negativa učitelé uváděli tato:

„Zastaralé informace, učebnici používám jen doplňkově. Myslím, že to jsou vyhozené peníze, které by se daly využít jinak.“

„Učebnice působí chaoticky, studenti se v ní špatně orientují; pokud si nejsou schopni vést sešit, učebnice jim moc nepomůže – je málo obsáhlá pro gymnázium.“

„Seřazení informací v učebnice – nejasná struktura. Hodně informací po stranách v rámečcích, nejasné, co je a není důležité.“

„Zastaralé učebnice, málo učebního textu, nedostatek podnětů k zamyšlení, k hledání souvislostí.“

„Málo informací, horší přehlednost, málo obrázků.“

„Neodpovídá našemu vzdělávacímu plánu. Hodně textu a málo praktických ukázek a cvičení.“

„Neodpovídá mému ŠVP (jiná témata, jiná důležitost určitých témat).“

Pozitivní hodnocení učebnic Fraus bylo formulováno následovně:

„Přehlednost, věcná správnost, problémové úlohy (i když mohlo by jich být více).“

„Vzhledem ke gymnáziu, kde vyučuji, se mi líbí celkově pojetí učebnice - není to jako v ostatních učebnicích: Afrika - povrch, vodstvo, stát A, B, C... ale je vše lépe provázané. Dále oceňuji otázky, které jsou postaveny také na hledání souvislostí a mnoho dalších zajímavostí v postranním panelu.“

„Jsou i elektronicky a jsou provázané s jinými předměty.“

„Pro distanční výuku docela dobré, pracovní sešity s online verzí.“

„Přehledné, pracovní úkoly, online učebnice využití v distanční výuce.“

„Jiné nemáme, používám jako zdroj, ale neučím z nich ani podle nich.“

„Soulad obsahu s naším ŠVP, přehlednost.“

Domníváme se, že toto rozložení může být způsobeno několika důvody. Řada učebnic zeměpisu Fraus prošla v nedávné době významnou obměnou. Je tedy možné, že někteří respondenti používají stará vydání a někteří nová. Dotazník však neobsahoval žádnou otázku, z které by bylo možné naši domněnku potvrdit či vyvrátit. Jistě také záleží na osobním pojetí výuky učitele.

Nejvíce spokojených respondentů bylo mezi těmi, kteří používají učebnice od NŠ (celkem 35,6 % respondentů). Mezi důvody spokojenosti dominovala přehlednost a úkoly/nápady/aktivity/náměty pro činnost. Dále učitelé pozitivně hodnotili přiměřenou náročnost učiva pro žáky, srozumitelnost textu, vyváženost faktografie a úkolů, provázanost s dalšími učebnicemi nakladatelství či možnost využití online verze učebnice a pracovního sešitu. U nespokojených učitelů byly učebnice NŠ zastoupeny ve čtyřech případech. Z reakcí nespokojených učitelů vyplývá, že v učebnicích (a pracovních sešitech) NŠ vnímají jako zásadní nedostatek orientaci výkladového textu na fakta a zaměření úloh na pouhou reprodukci znalostí.:

„Omezuje se na fakta, jsou v ní chyby, u žáků nerozvíjí nic – žádné dovednosti.“

„Učebnice nerozvíjejí myšlení v souvislostech. Úlohy v pracovním sešitě vedou k pouhému doslovnému přepisu textu z učebnice. Text v učebnici je příliš strukturovaný a neumožňuje chápat učivo, vede jen k jeho prostému zapamatování. Učebnice tak podle mě přispívají k vytváření dojmů, že zeměpis je jen o bíflování faktů.“

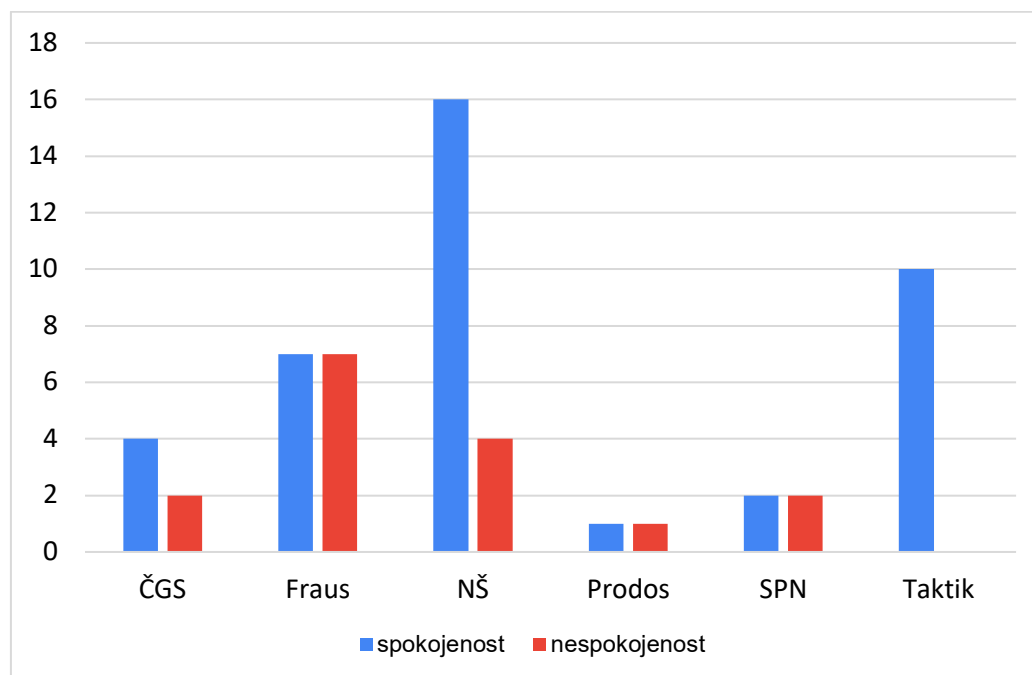
„Informace rychle zastarávají, není to členěno podle mých představ.“

„Nelíbí se mi obsahové zpracování, otázky i pracovní sešit zaměřen na znalosti.“

Nejlépe v tomto ohledu vychází učebnice nakladatelství Taktik, se kterými ani jeden z respondentů nevyjádřil nespokojenost a současně deset respondentů je hodnotilo pozitivně. Učitelé chválili zejména grafické zpracování, obrazový materiál, zajímavé aktivizační úlohy či pracovní sešit. Dále pak přehlednost či online podobu titulů, které lze využít například v rámci distanční výuky.

Na souhrnném grafu 6 uvádíme, jak z hlediska spokojenosti a nespokojenosti obstála jednotlivá nakladatelství, přičemž neuvádíme nakladatelství Alter (jeho učebnice nepoužívá žádný z oslovených učitelů) a dále Fortuna a Prodos (tituly se sice objevily mezi používanými, nicméně vždy v kombinaci s dalším nakladatelstvím – učitelé v těchto případech hodnotili pouze tituly těchto jiných nakladatelství).

Graf 6: Spokojenost a nespokojenost respondentů s učebnicemi jednotlivých nakladatelství.



zdroj: autorka práce

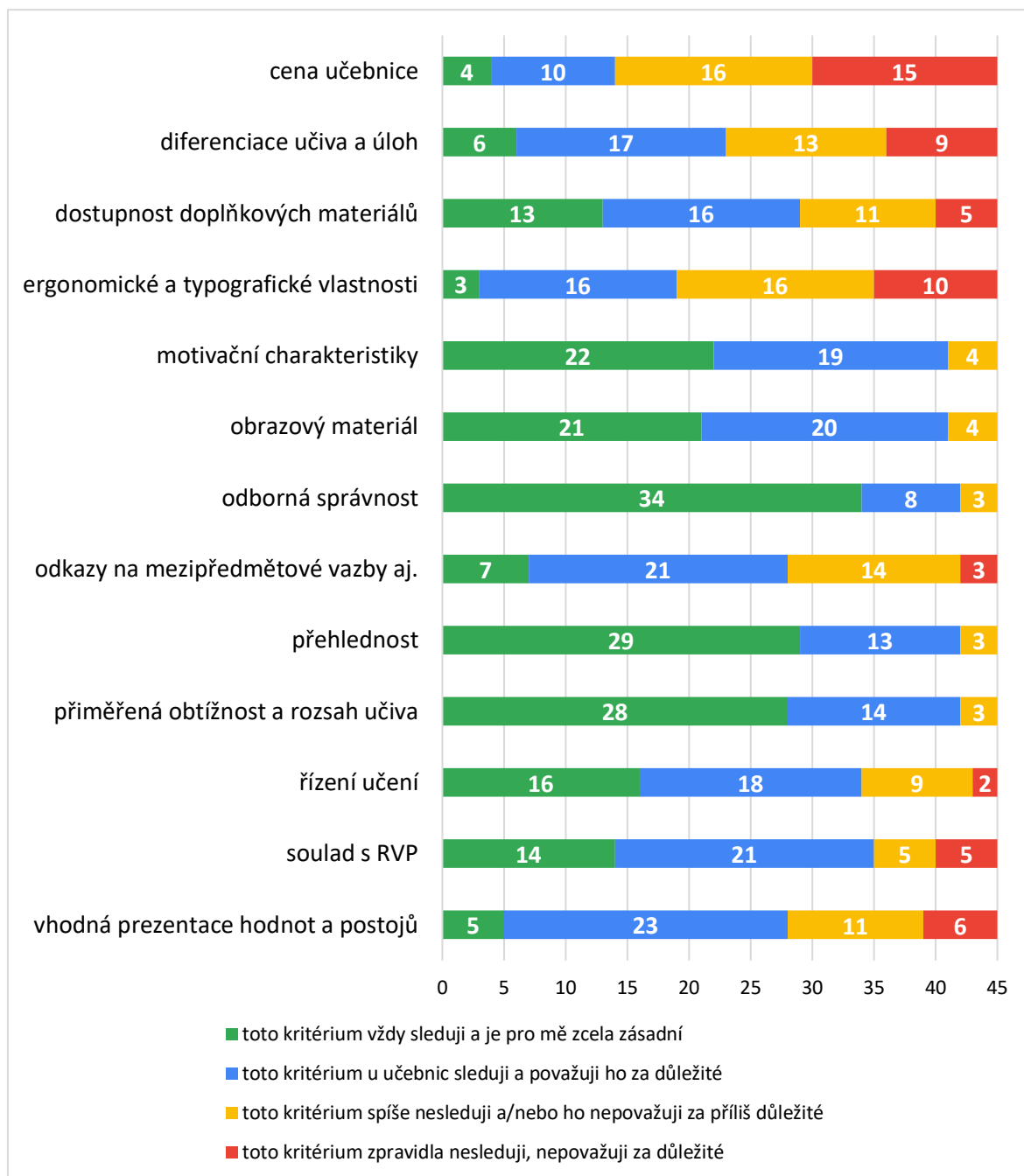
V poslední otázce druhé sekce dotazníku jsme učitele vyzvali, aby na škále ohodnotili kritéria výběru učebnice z hlediska jejich důležitosti. Z výsledků je patrné (viz graf 7), že pro učitele je nejzásadnější *odborná správnost* učebnice. Tomuto kritériu na škále přidělili nejčastěji nejvyšší hodnotu (tj. kritérium je pro ně zásadní a při výběru ho vždy sledují). Více než polovina učitelů dále jako nejzásadnější kritéria označila *přehlednost* a *přiměřenou obtížnost a rozsah učiva*. Necelá polovina respondentů přidělila nejvyšší váhu

ještě kritériím *motivační charakteristiky* a *obrazový materiál*. Tyto výsledky více méně kopírují i nejčastěji uváděné důvody spokojenosti s učebnicemi (viz výše).

Minimální roli hraje pro učitele *cena učebnice*, což pravděpodobně souvisí s tím, že učebnice jsou na nižším sekundárním stupni dotované státem (viz kap. 1.3.). Učitelé nepřikládají velký význam *ergonomickým a typografickým vlastnostem učebnice* ani *diferenciaci učiva a úloh pro průměrné, podprůměrné a nadprůměrné žáky*.

S ohledem na zaměření této práce ještě popíšme, jak v hodnocení obstálo kritérium *řízení učení*, které v sobě zahrnuje právě učební úlohy a náměty k činnosti. Kritérium je velmi důležité pro tři čtvrtiny respondentů a při výběru učebnice ho sledují (viz graf 7). Pouze pro dva učitele je toto kritérium bezvýznamné a nevěnují mu při výběru učebnice pozornost.

Graf 7: Důležitost kritérií při výběru učebnice.



zdroj: autorka práce

5.2. Využívání učebnic a jejich strukturních prvků učiteli zeměpisu

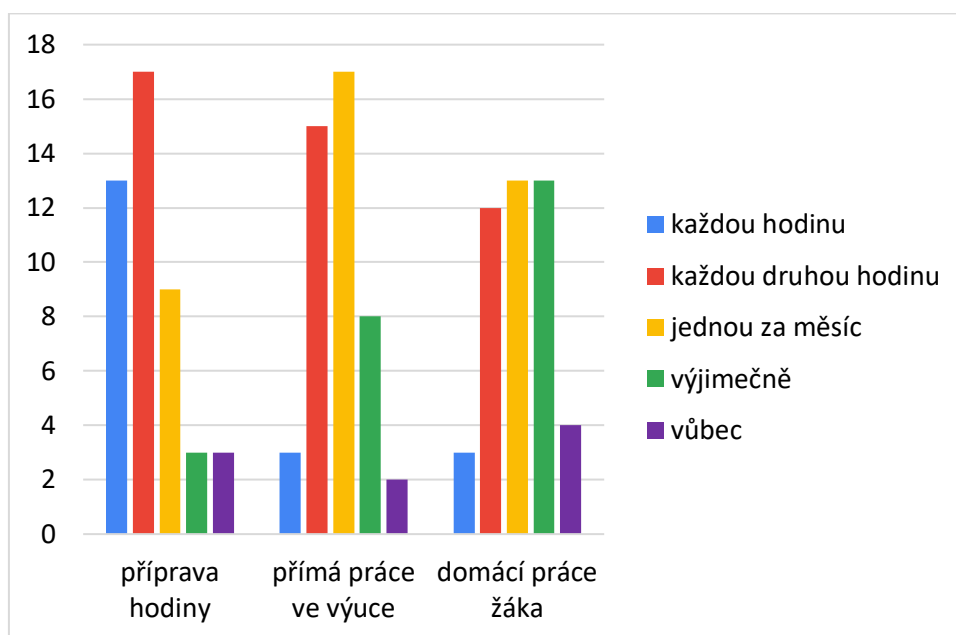
Cílem položek třetí sekce dotazníku bylo především zanalyzovat, zda vyučující využívají učebnice zeměpisu a pokud ano, tak jak často a v jakých fázích výuky – zda pro svou přípravu doma nebo při přímé výuce a nebo pro domácí práci žáků. Rovněž jsme se zajímali o to, s kterými strukturními prvky učebnice učitelé pracují, jak často a v jakých fázích výuky.

Na grafu 8 můžeme vidět, že dvě třetiny respondentů nejčastěji čerpají z učebnic při přípravě svých hodin. Přibližně čtvrtina učitelů učebnici využije alespoň občas a pouze tři učitelé připravují výuku s oporou o jiné zdroje než je učebnice.

Jiná situace je u využívání učebnic přímo ve výuce. Pravidelně ji pro tyto účely využije 40 % respondentů. Naopak velmi nepravidelně učebnici do výuky zařadí 55,6 % dotázaných.

Nejméně časté se jeví využití učebnic pro zadání domácí práce žákům. Pravidelně ji tímto způsobem využije třetina oslovených učitelů, nepravidelně téměř 60 %.

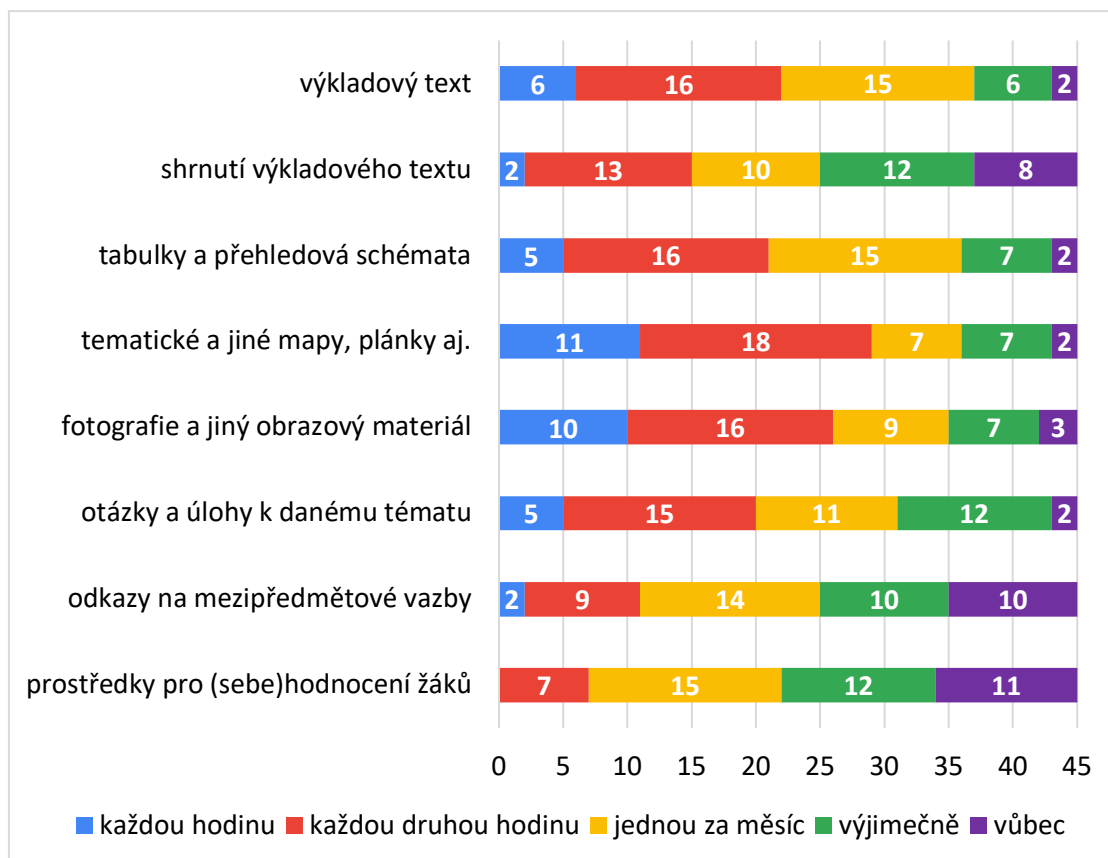
Graf 8: Frekvence využití učebnice v jednotlivých fázích vzdělávacího procesu.



zdroj: autorka práce

Obecně můžeme říct, že nejčastěji užívanými prvky učebnic (viz graf 9) jsou *tematické a jiné mapy, plánky aj., fotografie a jiný obrazový materiál a výkladový text*. Hojně se také pracuje s *tabulkami a přehledovými schématy a otázkami a úlohami k danému tématu*.

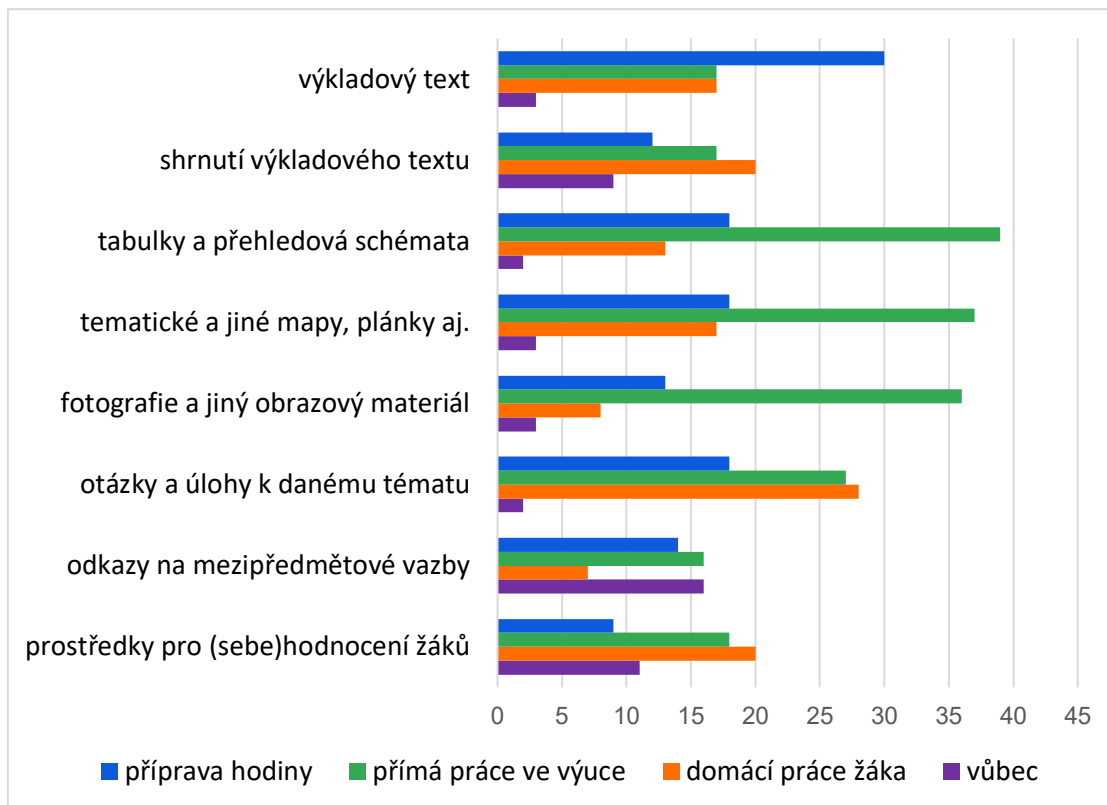
Graf 9: Frekvence využití jednotlivých prvků v učebnicích zeměpisu.



zdroj: autorka práce

Na grafu 10 lze vidět, v jakých situacích jsou jednotlivé prvky učebnic využívány. Například pro přípravu hodin je učitelům hlavní oporou zejména *výkladový text*. V rámci přímé výuky pracují dvě třetiny dotázaných s *tabulkami a přehledovými schématy, tematickými a jinými mapami, plány aj.* a *fotografiemi a obrazovým materiálem*. Tedy lze říct, že učitelé v přímé výuce pracují zejména s neverbálními komponentami učebnic. Z verbálních komponent se u více než poloviny respondentů ve výuce objevují *otázky a úlohy*. Pro domácí práci žáků slouží nejčastěji *otázky a úlohy*, dále *shrnutí výkladového textu* či *prostředky pro (sebe)hodnocení žáků*.

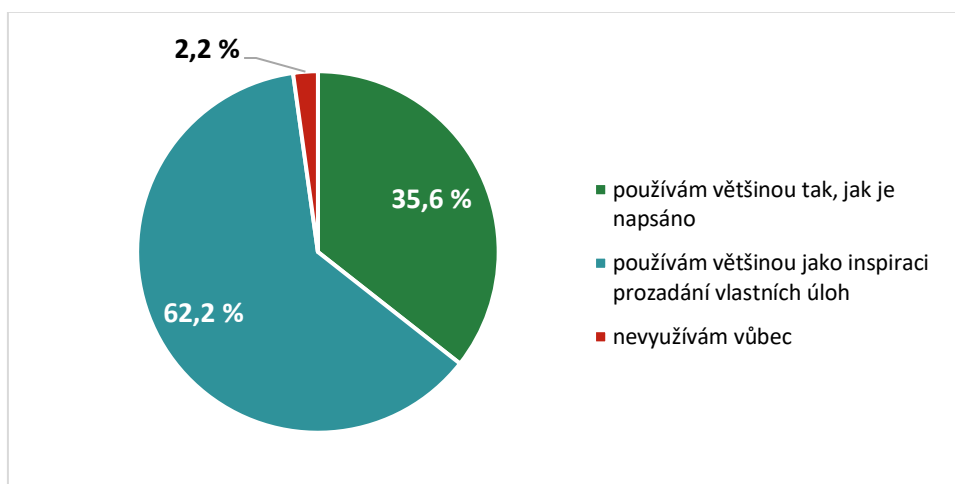
Graf 10: Způsob využití jednotlivých prvků v učebnicích zeměpisu.



zdroj: autorka práce

Jelikož se tato práce zaměřuje zejména na *otázky a úlohy* v učebnicích zeměpisu, dotazovali jsme se učitelů na to, jakým způsobem s tímto prvkem učebnici pracují (viz graf 11). Většina respondentů (62,2 %) využívá zadání jako zdroj pro vlastní tvorbu úloh, více než třetina (35,6 %) pak s úlohami pracuje v originálním znění. Pouze jeden respondent uvedl, že *otázky a úlohy* z učebnic nevyužívá vůbec.

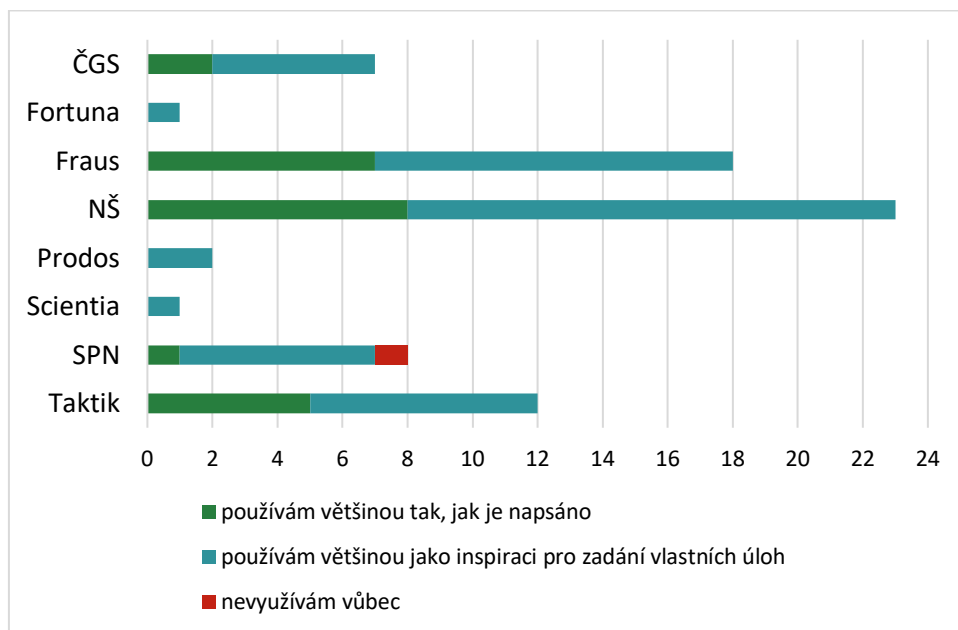
Graf 11: Způsob využití otázek a úloh v učebnicích zeměpisu.



zdroj: autorka práce

Ukázalo se, že využití úloh v originálním znění a využití jako zdroj inspirace pro tvorbu vlastních úloh je relativně vyrovnaný i v případě, kdy způsob využití úloh sledujeme z hlediska jednotlivých nakladatelství (viz graf 12). U tří nejvyužívanějších učebnic můžeme pozorovat, že více než polovina respondentů úlohy používá jako zdroj inspirace pro tvorbu vlastních zadání.

Graf 12: Způsob využití otázek a úloh v učebnicích zeměpisu z hlediska učebnic jednotlivých nakladatelství.



zdroj: autorka práce

Nakonec jsme ještě chtěli zjistit, jak respondenti vnímají přítomnost *otázek a úloh* v učebnicích (viz graf 13). Více než dvě třetiny oslovených považují tento prvek za podstatný. Kromě charakteristiky *potřebné, důležité, užitečné* se v možnosti „jiné“ na jedné straně objevovala slova jako *inspirativní, podnětné* či *napomáhající*, na druhé straně i negativní či „nejednoznačně vyhraněné“ charakteristiky, např.:

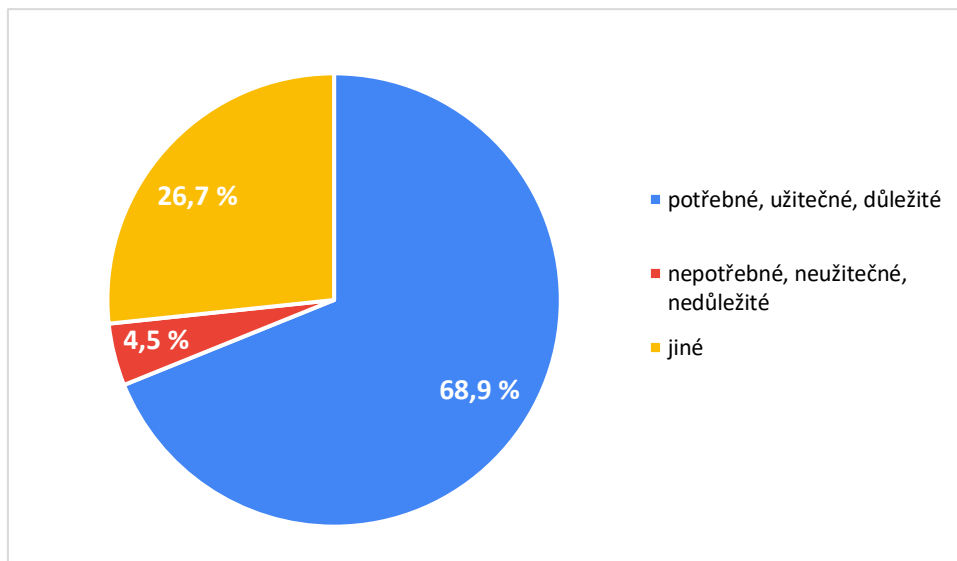
„V učebnicích nakladatelství Nová škola je vnímám jako neužitečné, protože nevedou k ověření porozumění učivu, případně k rozvíjení myšlenek z tématu ani k samostatné práci žáků navíc. Prostě jde jen o triviální otázky nebo otázky na prostou reprodukci výkladového textu.“

„Některé otázky užitečné, většina ale zbytečné.“

„Záleží na konkrétním tématu.“

„Záleží na tématu a otázkách. Někdy jsou tyto otázky užitečné, jindy zbytečné.“

Graf 13: Vnímání otázek a úloh v učebnicích.



zdroj: autorka práce

Stěžejní pro nás však jsou důvody tohoto vnímání. V odpovědích respondentů několikrát zaznělo, že otázky a úlohy jsou v učebnicích potřebné zejména proto, že skrze ně žáci dostávají možnost procvičovat, opakovat a upevňovat učivo. Jiní učitelé uvedli, že by je samotné nemusela taková otázka nebo formulace napadnout, zároveň jsou pro ně zadání inspirací pro tvorbu vlastních úloh (např. „*Otázky mi dávají inspiraci, jak se ptát, na co se ptát.*“).

S ohledem na žáky hodnotil otázky a úlohy jeden respondent těmito slovy: „*Pokud jsou použity ve správný čas a ve správné formě, učí žáka kriticky myslet a přemýšlet o tématu víc. Žák se na problematiku může dívat z různých úhlů pohledu. Mobilizují žáky k pozornosti v hodinách.*“ S tím, že otázky a úlohy motivují žáka k činnosti, souzní i odpovědi dalších vyučujících, např. „*Žáka aktivizuje řešení problému víc než čtení textu.*“ nebo „*Vybízí žáky k aktivitě.*“

Zaznělo také, že z pohledu některých vyučujících mají otázky a úlohy široké využití: „*Protože jednak vedou žáka, a jednak mi dobře slouží ve všech fázích výuky – od motivačních úloh až po závěrečné úlohy tzv. reflektivní (shrnutí, zhodnocení, zpětná vazba).*“

Postoje učitelů, kteří uvedli, že záleží na více okolnostech nebo kteří otázky a úlohy v učebnicích vnímají jako zbytečné či nedůležité, byly vysvětleny takto:

„*Nelíbí se mi, jak jsou v dané učebnici položené. Raději si vytvořím svůj pracovní list.*“

„*Většinou nevyhovují přesně potřebám dané třídy, je to individuální.*“

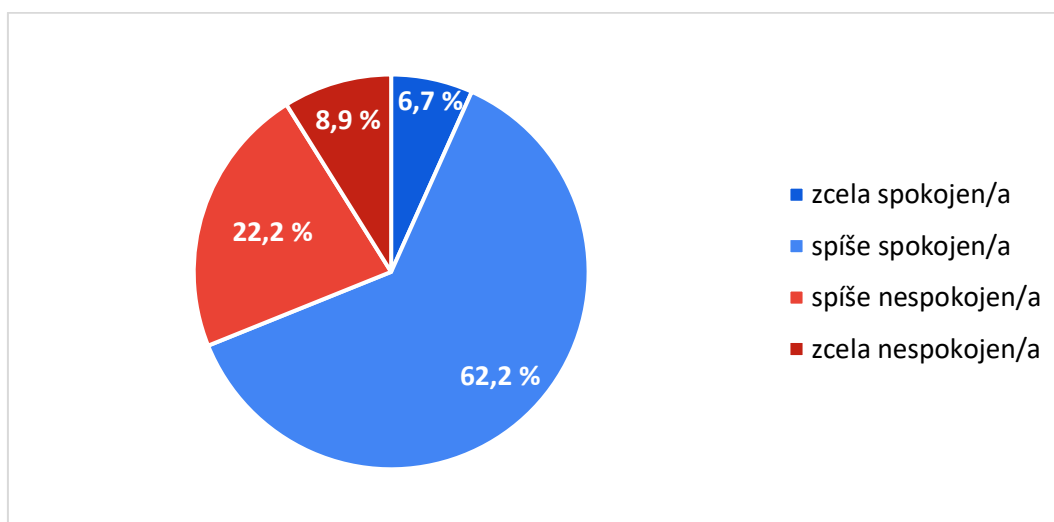
„*Zbytečné – někdy jsou otázky na jedno brdo.*“

„Rozlišuji mezi učebnicemi. V některých jsou otázky vhodné (třeba nakladatelství Fraus), tam otázky vedou i k přemýšlení, diskuzi nebo třeba k vypracování referátů na zajímavá témata. Otázky v učebnicích nakladatelství Nová škola tyto charakteristiky postrádají.“

5.3. Hodnocení učebnic z hlediska zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností z pohledu vyučujících

Z vyhodnocení čtvrté sekce dotazníku vyplývá, že více než dvě třetiny respondentů jsou se zpracováním úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností (dále *úlohy na MD*) v jimi používaných učebnicích spokojeni (viz graf 14).

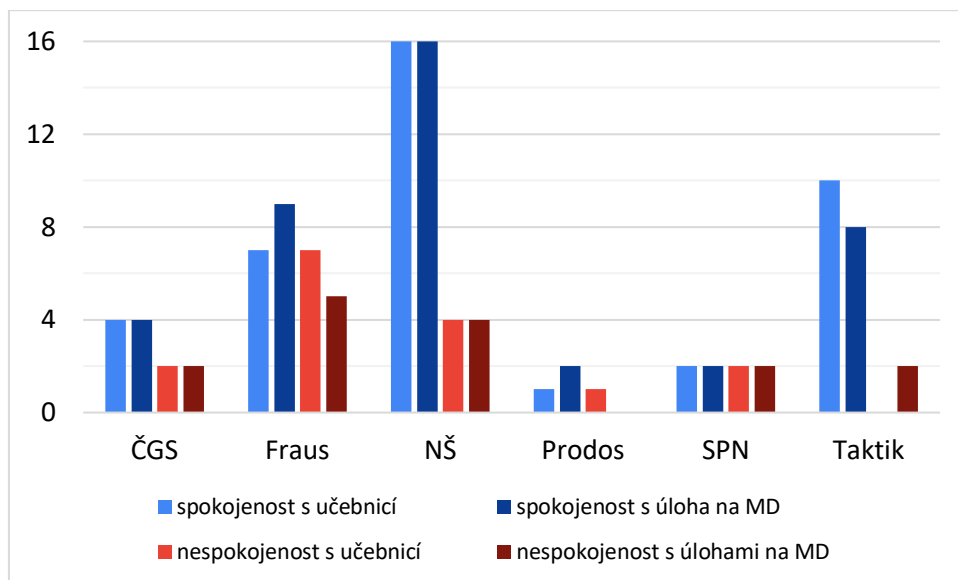
Graf 14: Ne/spokojenost se zpracováním úloh zaměřených na rozvoj v mapových dovedností v učebnicích, kterou respondenti používají.



zdroj: autorka práce

Zaměřili jsme se na to, jestli existuje nějaký vztah mezi ne/spokojeností s učebnicí a ne/spojeností s úlohami na MD. Také jsme sledovali výsledky s ohledem na jednotlivá nakladatelství. Graf 15 ukazuje, že nesoulad nastal v případě učebnic Fraus, Prodos a Taktik. Dva respondenti, kteří jsou nespokojeni s učebnicemi Fraus, jsou spokojeni s úlohami na MD v nich obsažených. Zajímavá je situace u učebnic nakladatelství Taktik, u nichž jsme v předchozí analýze (viz kap. 5.1.) zaznamenali pouze spokojené respondenty. U otázky na hodnocení úloh na MD se však našli dva učitelé, kteří přes spokojenost s učebnicí jako takovou jsou se zpracováním úloh na MD nespokojeni. Bylo by zajímavé podrobit důkladnější kvalitativní analýze úloh na MD učebnice jednotlivých nakladatelství.

Graf 15: Hodnocení ne/spokojenosti s používanou učebnicí a ne/spokojenosti se zpracováním úloh na mapové dovednosti v ní.



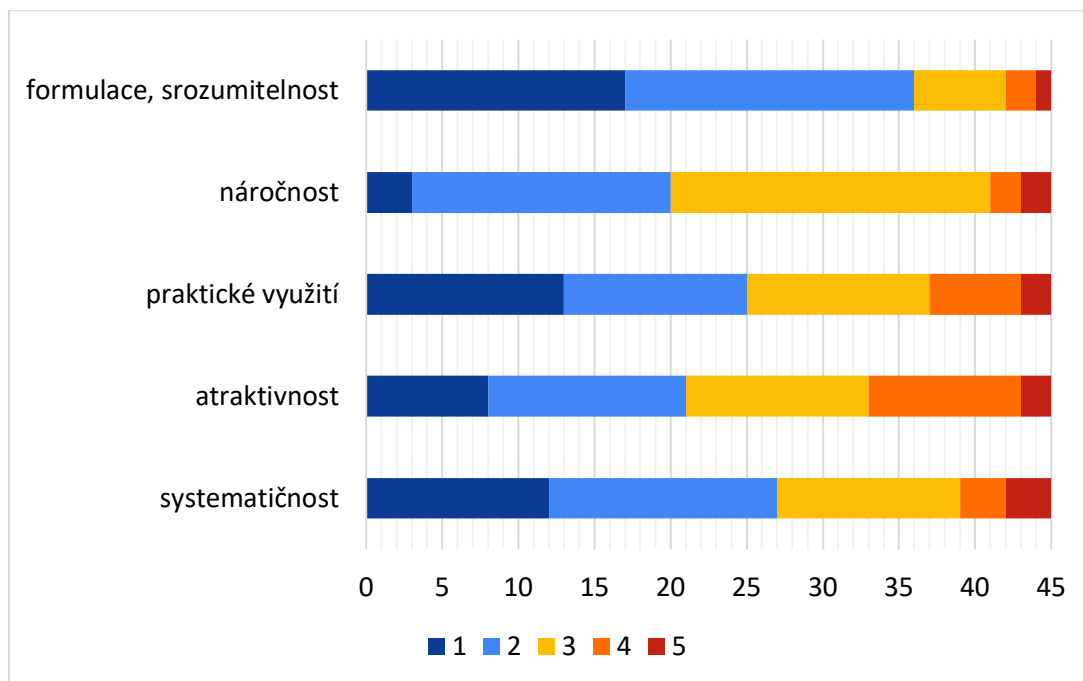
zdroj: autorka práce

U každé učební úlohy můžeme sledovat různé aspekty, které určitým způsobem ovlivňují její reálnou využitelnost ve výuce. My jsme mezi tyto aspekty zařadili *formulaci* (srozumitelnost zadání), *náročnost*, *praktické využití*, *atraktivnost* a *systematicčnost* (podrobnější popis jednotlivých aspektů je k dispozici v Dotazníku k výzkumu v příloze 3 této práce).

Respondenti v tomto případě přidělovali jednotlivým aspektům úloh na MD v učebnicích⁸ známky od 1 do 5 jako ve škole (viz graf 16). Nejlépe hodnoceným aspektem se ukázala *formulace* zadání úloh, známkami 1 a 2 ji hodnotily více než tři čtvrtiny dotazovaných. Velmi kladně byla také hodnocena *systematicčnost* úloh, tedy jejich návaznost na výkladový text či na sebe navzájem. Nejhůře v pěti hodnocených aspektech vychází *atraktivnost* úloh, kde respondenti nejčastěji přidělili známky 4 a 5 (přibližně čtvrtina respondentů).

⁸ Jelikož někteří respondenti uvedli, že používají více učebnic, ale hodnocení známkami se nevztahovalo k jedné konkrétní učebnici, kterou uvedli, uvědomujeme si, že jsou výsledky v tomto ohledu zkreslené. Zde by v dalším výzkumu bylo lepší hodnotit vždy učebnici pouze jednoho nakladatelství. Při tvorbě grafů jsme nakonec postupovali tak, že jsme do hodnocení aspektů v případě jednotlivých nakladatelství započítali každé hodnocení, kdy respondent v druhé sekci dotazníku uvedl dané nakladatelství ve výběru učebnic, které používá. V případě souhrnného hodnocení na grafu 16 je však hodnocení uvedeno pouze jednou. Tzn. pokud například respondent uvedl, že používá učebnice nakladatelství Fraus, Taktik a SPN, tak jsme známkové ohodnocení použili do grafu každého nakladatelství zvlášť, ale pro souhrnný graf 16 jsme známky uvedli pouze jednou.

Graf 16: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností v používané učebnici.



zdroj: autorka práce

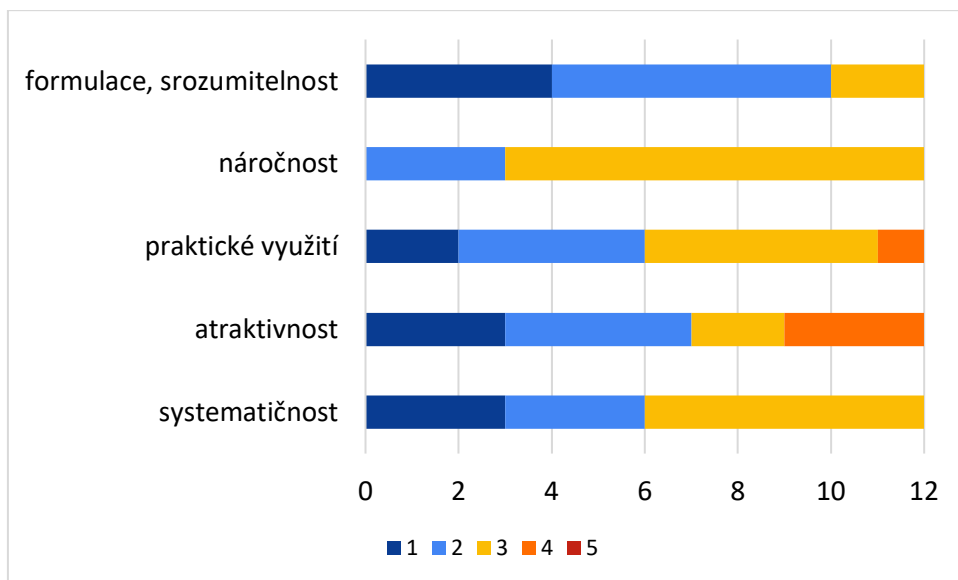
Pokud se zaměříme na výsledky pro učebnice jednotlivých nakladatelství, můžeme vidět, že doposud pozitivně hodnocené učebnice Taktik vychází i nadále jako vyhovující (viz graf 17). Respondenti zpracování úloh na MD v těchto učebnicích udělili minimální počet „špatných“ známek.

Učebnice Fraus v předchozích charakteristikách vykazovaly rozporuplné výsledky, vždy přibližně v poměru 1:1. V případě zpracování úloh na MD lehce převažuje kladné hodnocení, kdy se respondenti téměř v polovině případů shodli na udělení nadprůměrných známek pro všechny aspekty úloh, druhá polovina označila zpracování za průměrné či podprůměrné (viz graf 18).

Nakladatelství NŠ hodnotilo nejvíce respondentů, celkem 23 osob. Podobně jako u učebnic Fraus zde cca polovina učitelů označovala jednotlivé aspekty učebnic jako nadprůměrné a polovina jako průměrné či podprůměrné (viz graf 19).

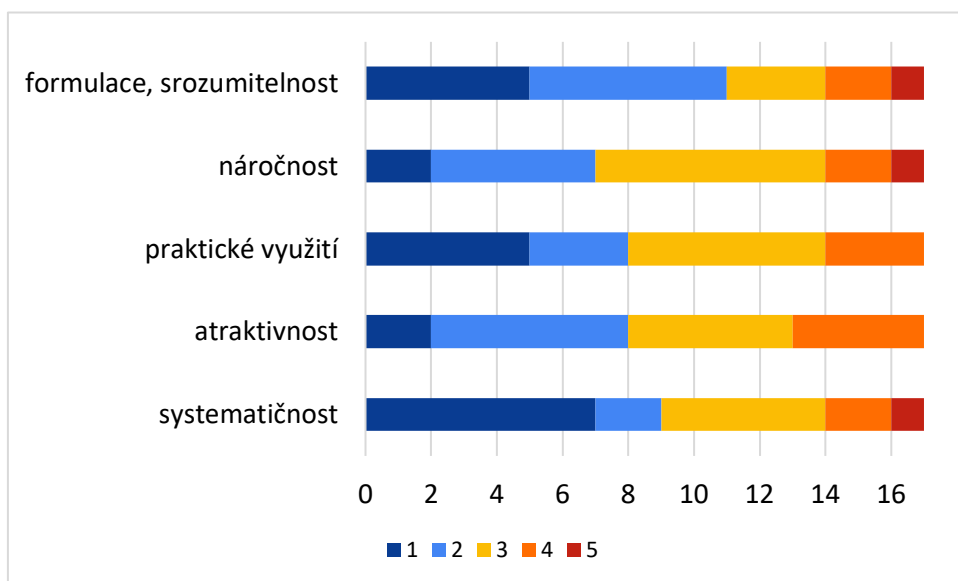
Nakonec ještě porovnáme učebnice SPN a ČGS (viz graf 20, 21), které hodnotil podobný vzorek respondentů (v případě SPN 8 osob, u ČGS 7 osob). Lepší ohodnocení se dostalo učebnicím ČGS, které je z cca 57 % tvořeno nadprůměrnými známkami, zatímco u hodnocení učebnic SPN se jedná pouze o cca 43 %.

Graf 17: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností – nakladatelství Taktik.



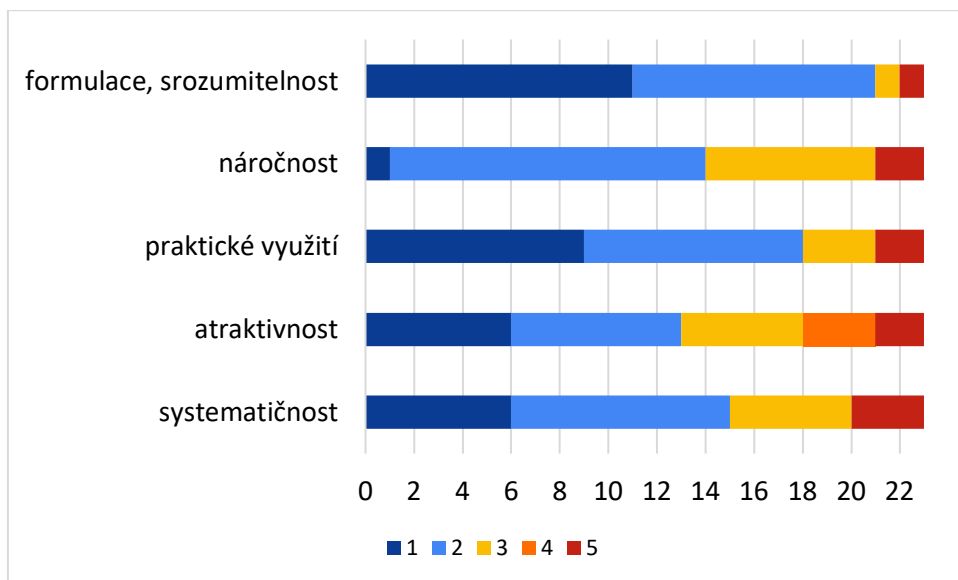
zdroj: autorka práce

Graf 18: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností – nakladatelství Fraus.



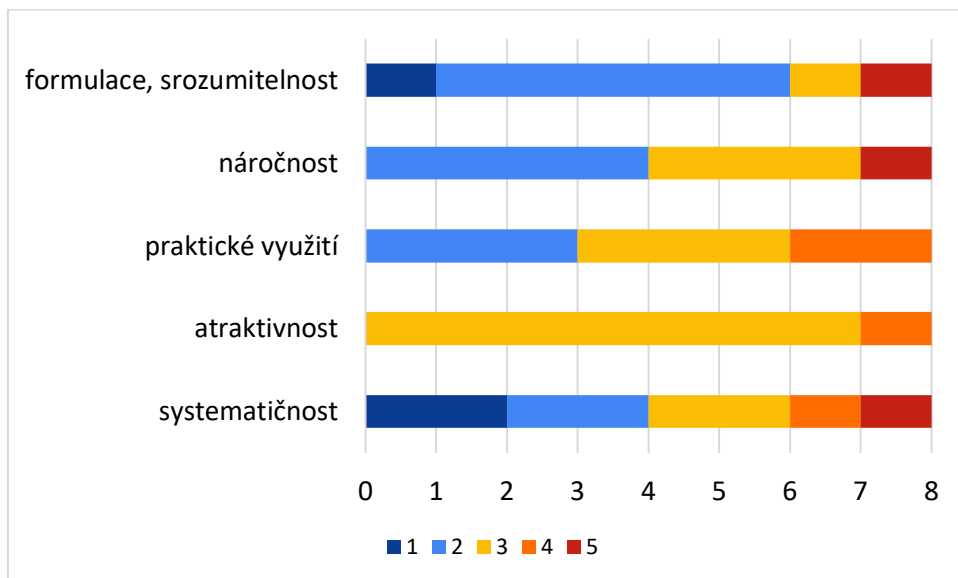
zdroj: autorka práce

Graf 19: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností – nakladatelství Nová škola.



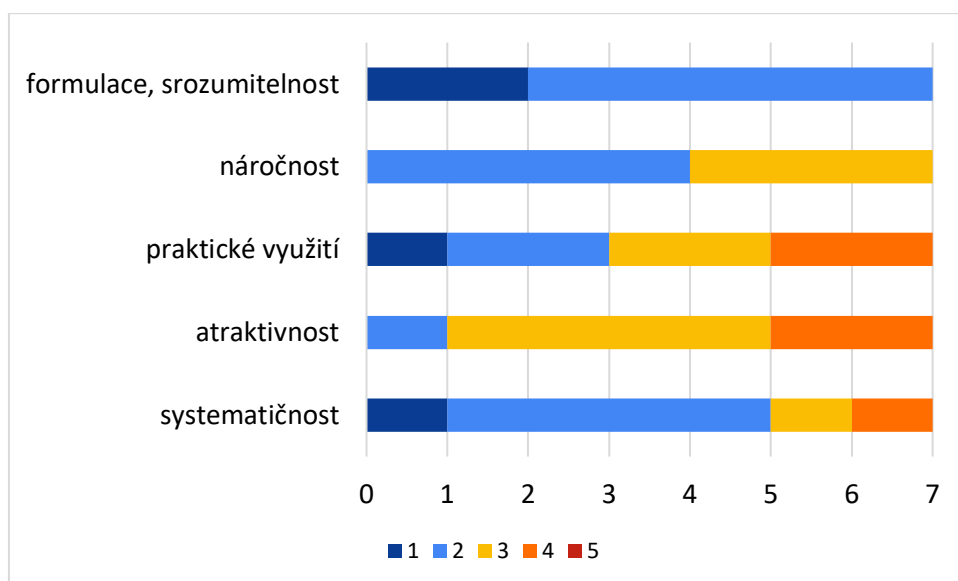
zdroj: autorka práce

Graf 20: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností – nakladatelství SPN.



zdroj: autorka práce

Graf 21: Hodnocení vybraných aspektů zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností – nakladatelství ČGS.



zdroj: autorka práce

Respondenti při hodnocení zpracování úloh na MD upozorňovali na to, že „někdy je kvalita vytištěných map horší.“ Někteří uváděli, že podle nich v učebnicích takové úlohy ani nejsou. Dva respondenti úlohy hodnotili i z hlediska toho, jak rovnoměrně pokryjí kategorie mapových dovedností, kdy se shodli na tom, že většina úloh vede k rozvoji *čtení mapy*,⁹ ale na *analýzu a interpretaci* je v učebnici úloh minimum nebo dokonce žádná. Zde vidíme prostor pro další zkoumání, kdy by bylo podnětné nechat učitele hodnotit úlohy z hlediska kategorií mapových dovedností v konkrétní učebnici.

5.4. Hodnocení vybraných úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností z pohledu vyučujících

Závěrečná sekce dotazníku byla složena celkem z deseti úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností. U každé z nich se učitelé zamýšleli nad tím, zda by ji použili ve výuce v originálním znění nebo zda by pro ně byla inspiračním zdrojem či by takovou úlohu nevyužili nijak. Současně respondenti hodnotili, jak často využívají obdobný typ úloh ve výuce (pravidelně, nepravidelně, vůbec). U úloh nebylo uvedeno, na jakou hlavní, resp. dílčí mapovou dovednost jsou zaměřeny.

⁹ To odpovídá výsledkům výzkumů Kutišové (2017) a Dostálové (2013), které ve svých výzkumech zjistily, že naprostá většina úloh zaměřených na mapové dovednosti se týká *čtení mapy*.

Čtení mapy

Z této kategorie učitelé hodnotili celkem tři úlohy. Každá se zaměřila na jinou dílčí mapovou dovednost z kategorie *čtení mapy* – detekce, rozlišení a dekodování symbolů a barev (úloha 4), určení souřadnic a lokalizace (úloha 5) a porozumění legendě (úloha 9).

Všechny tři úlohy vykazují podobné výsledky z hlediska způsobu využití (viz grafy 22, 23, 24), kdy přibližně dvě třetiny dotázaných by úlohu použili tak, jak byla formulovaná, a přibližně třetina by se inspirovala pro tvorbu vlastní úlohy.

Výraznější odchylky vidíme ve frekvenci využití obdobných typů úloh. Úlohy zaměřené na určení souřadnic a lokalizaci pravidelně využívá 68,9 % dotázaných, zatímco úlohy na porozumění legendě už pouze 44,4 % a úlohy na detekci, rozlišení a dekodování symbolů a barev dokonce jen 33,3 % respondentů.

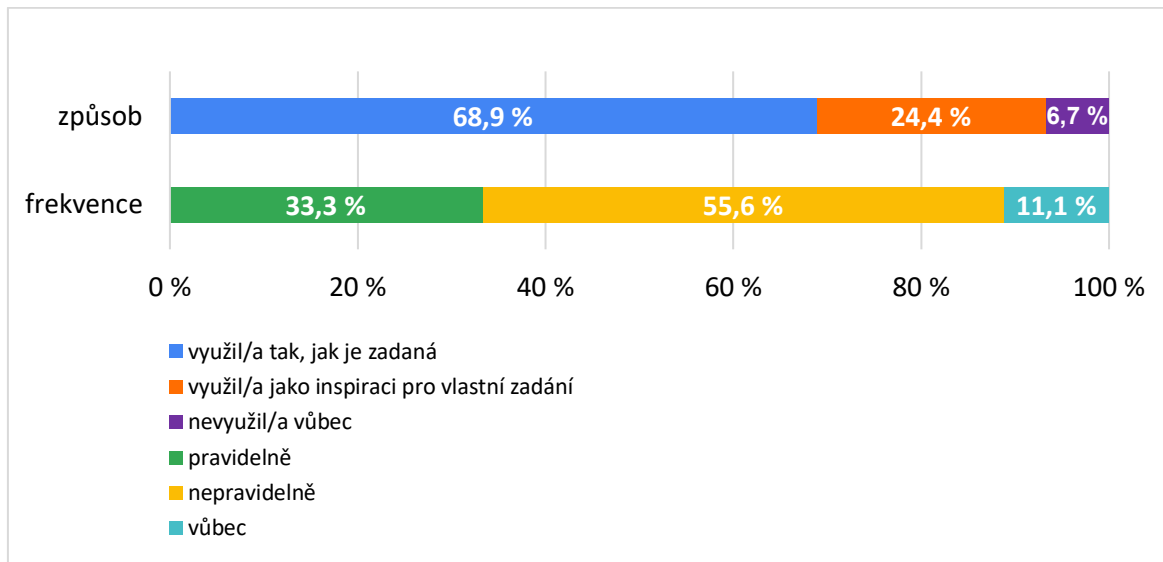
U úlohy 4 učitelé uváděli, že podobný charakter úloh využívají při terénní výuce. Upozorňovali na to, že je potřeba, aby použitá mapa byla dobře čitelná a zřetelná. Jeden z respondentů by úlohu rád využil ve výuce, ale zároveň podotkl, že většinou nemá k dispozici takové mapy pro celou třídu. Někteří učitelé by využili podobný typ úlohy, ale zkrátili by text (viz např. „*Zbytečně velmi dlouhý text.*“ nebo „*Na ZŠ je to úloha spíše pro olympioniky – mnohé slabší žáky odradí dlouhý text.*“). Další respondenti zase vyzdvihli potenciál úlohy v tom, že můžeme využít i mapu místa, které žáci znají, a tím jim úlohu přiblížíme.

K úloze 5 se v dotazníku vyskytlo minimum komentářů. Jeden respondent úlohu komentoval slovy „*Klasika.*“, jiný podotkl, že je zvyklý místopis testovat jiným způsobem. Poslední z komentujících reagoval na formulaci zadání takto: „*Jsem asi dost háklivý na češtinu, význam slov a význam slovních spojení. Já bych řekl s pomocí mapy nebo s využitím mapy, ne pomocí mapy. Já totiž pomocí mapy jmenovat neumím, ale s jejím využitím ano.*“

Uveďme ještě některé reakce k úloze 9. Respondenti například zmínili, že podobný typ úloh používají v souvislosti s prací s tematickými mapami ve školních atlasech. Upozornili opět na to, že je důležitá kvalita a správnost map. Jedna z vyučujících napsala: „*Asi mi to nepřijde nijak zajímavé ani náročné. Možná pro 5. r., kde ještě neumí státy Evropy. Starších bych se ptala na nějaké souvislosti.*“ Zde narážíme na to, co je cílem dané úlohy a kdy ji má smysl využít. Domníváme se, že *čtení mapy* je potřeba nejvíce rozvíjet u žáků nižších ročníků, aby si postupně mohli osvojovat další mapové dovednosti. Neznamená to však, že by se u žáků starších ročníků už úlohy na *čtení mapy* neměly objevovat vůbec. Lze však postupovat například tak, že k jedné mapě vytvoříme sadu úloh,

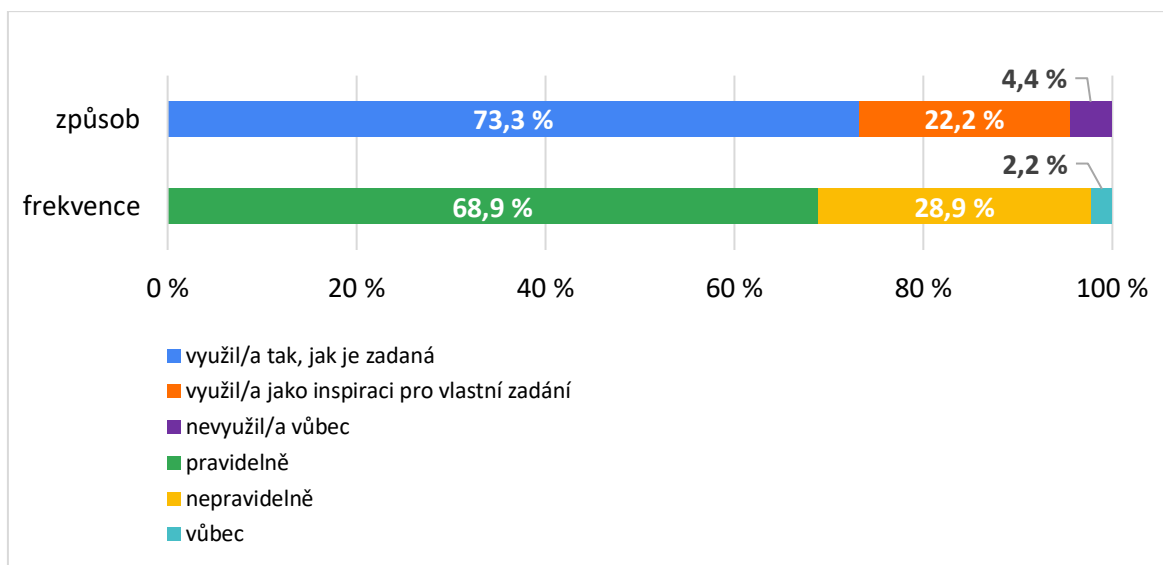
kde žáci postupně budou řešit úlohy na čtení, následně na analýzu a pak na interpretaci potažmo tvorbu mapy (tedy úlohy budou gradovat, viz kap. 2).

Graf 22: Využití úlohy 4: čtení – detekce, rozlišení a dekodování symbolů a barev.



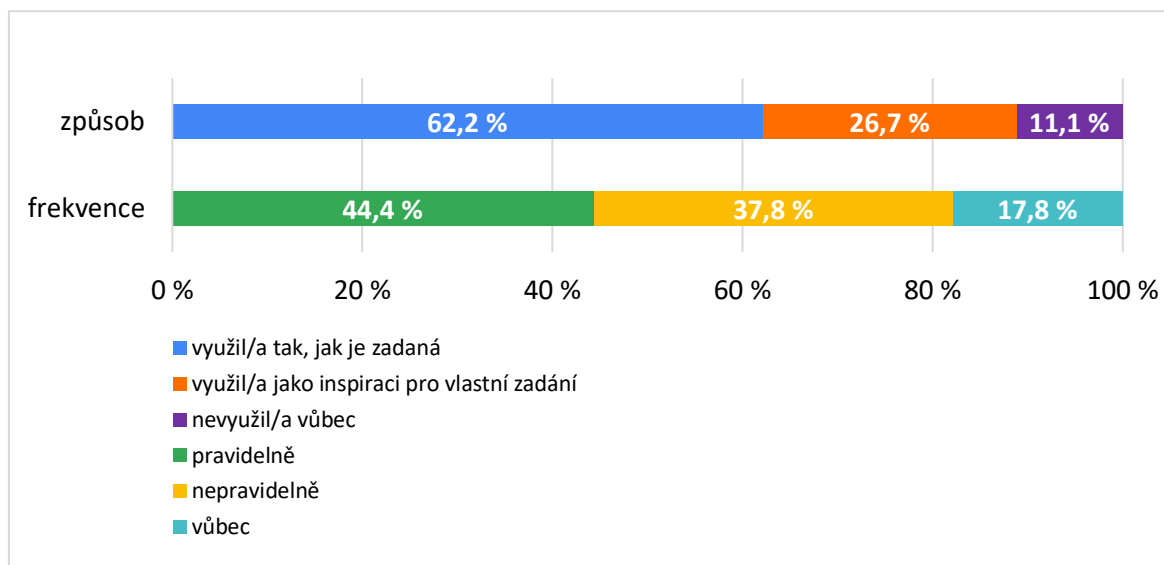
zdroj: autorka práce

Graf 23: Využití úlohy 5: čtení – určení souřadnic a lokalizace.



zdroj: autorka práce

Graf 24: Využití úlohy 9: čtení – porozumění legendě.



zdroj: autorka práce

Analýza mapy

Analýze mapy se věnovaly celkem čtyři úlohy v dotazníku. Konkrétně se zaměřily na práci s měřítkem mapy (úloha 1), určení a porovnání prostorových jevů a procesů (úloha 3), plánování cesty a navigaci (úloha 8) a určení prostorových jevů (úloha 10).

Když porovnáme grafy jednotlivých úloh určených pro rozvíjení dovednosti analyzovat mapu (grafy 25, 26, 27, 28) s grafy úloh zaměřených na čtení mapy (grafy 22, 23, 24), můžeme vidět, že se mnohem častěji objevuje u frekvence využití odpověď „vůbec“ a odpověď „nepravidelně“.

Úloha 1 byla pro mnohé z respondentů atraktivní a netradiční („*To se mi líbí, mnohem lepší, než je nutit měřit provázkem v atlase...*“; „*Pro děti zábavné.*“; „*Takovou úlohu jsem v učebnici ještě neviděla.*“ či „*Pěkný nápad :)*“). Někteří vyučující by v úloze upravili měřítko („*Zadal bych běžné číselné měřítko.*“; „*Postrádám grafické měřítko.*“ nebo „*Pro studenty naší školy příliš jednoduché – asi bych "ztížila" – např. nechala číselné měřítko, jiné než 1:100 000.*“). Jiný respondent by dokonce celou úlohu změnil tak, že by žákům odstranil uvedenou tabulku, aby na postup měření přišli sami.

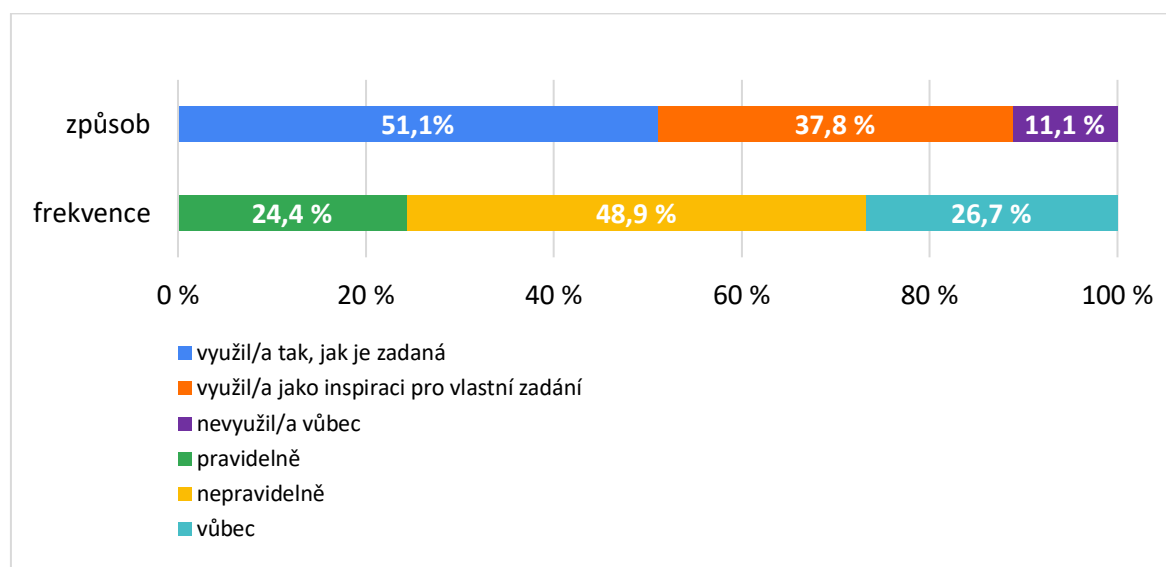
K úloze 3 se respondenti vyjadřovali velmi různorodě. Na jedné straně s našli tací, které úloha zaujala: „*Vidím prvně, přijde mi to zajímavé.*“ či „*Využila bych, kdyby podobný úkol byl v učebnici.*“ Na druhé straně se však objevily i názory opačného charakteru: „*Tyto informace nejsou pro mě podstatné.*“ nebo „*Pro mě jsou mapky matoucí. Není vidět měřítko,*

není jasné, jestli jsou zobrazené všechny služby. Sám se nedokážu rozhodnout, která mapa má patřit ke které úrovni sídla.“

V případě úlohy 8 učitelé několikrát upozorňovali na to, že úloha vyžaduje možnost připojení na internet, respektive práci s mobilním telefonem, tabletem či počítačem. V některých školách to může být problém. Respondenti však uváděli, že se s mapovými portály snaží pracovat. Někteří vyučující shledali nedostatky v zadání, které bylo z jejich pohledu příliš dlouhé a raději by ho rozložili do více úkolů (*„Opět forma zadání, text je zbytečně složitý, nepochopili by, co se po nich chce.“*; *„Rozložit do více úkolů.“*).

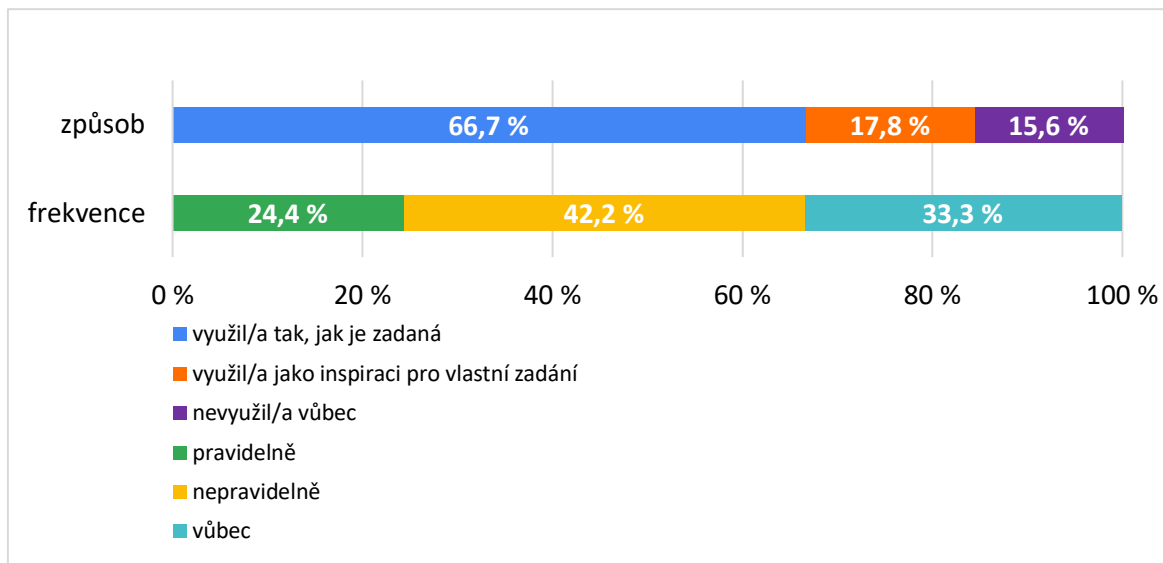
K úloze 10 se vyjádřilo pět respondentů, přičemž někteří komentovali, při kterém probíraném tématu by podobnou úlohu využili (*„Při probírání pedosféry.“*; *„Propojujeme s vegetačními pásy.“*). Dvěma respondentům se zdála úloha pro žáky náročná. Poslední respondent reagoval na probírání tématu pedosféry jako takové: *„Kde to v atlase najdu? Pedosféra je chudáček v rohu, který se obvykle nestihá, takže potřebují dodatečné informace.“*

Graf 25: Využití úlohy 1: analýza – práce s měřítkem mapy.



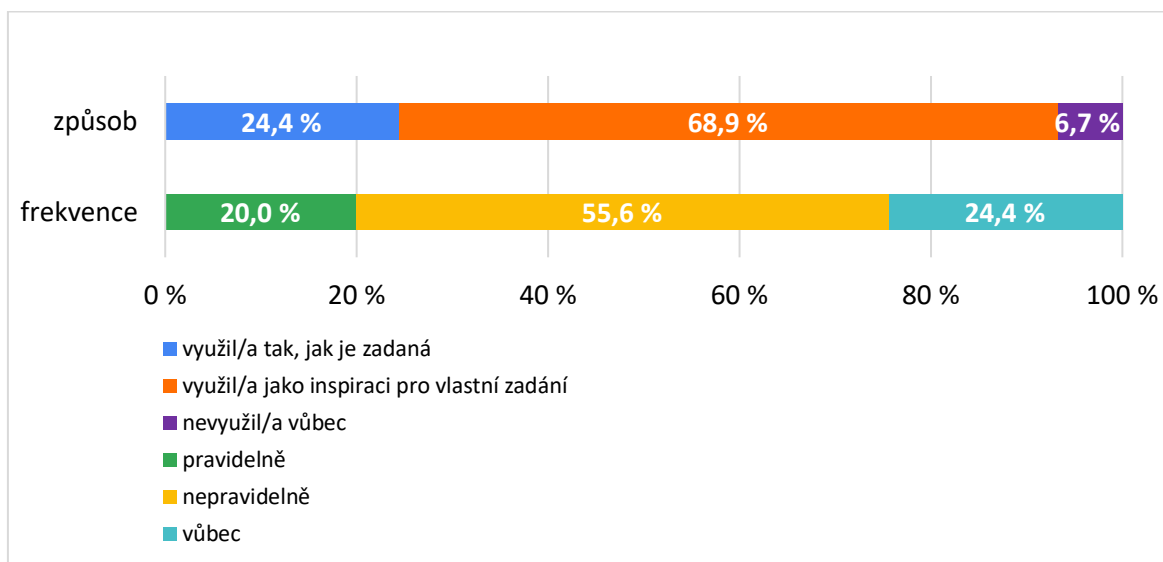
zdroj: autorka práce

Graf 26: Využití úlohy 3: analýza – určení a porovnání prostorového rozložení jevů a procesů.



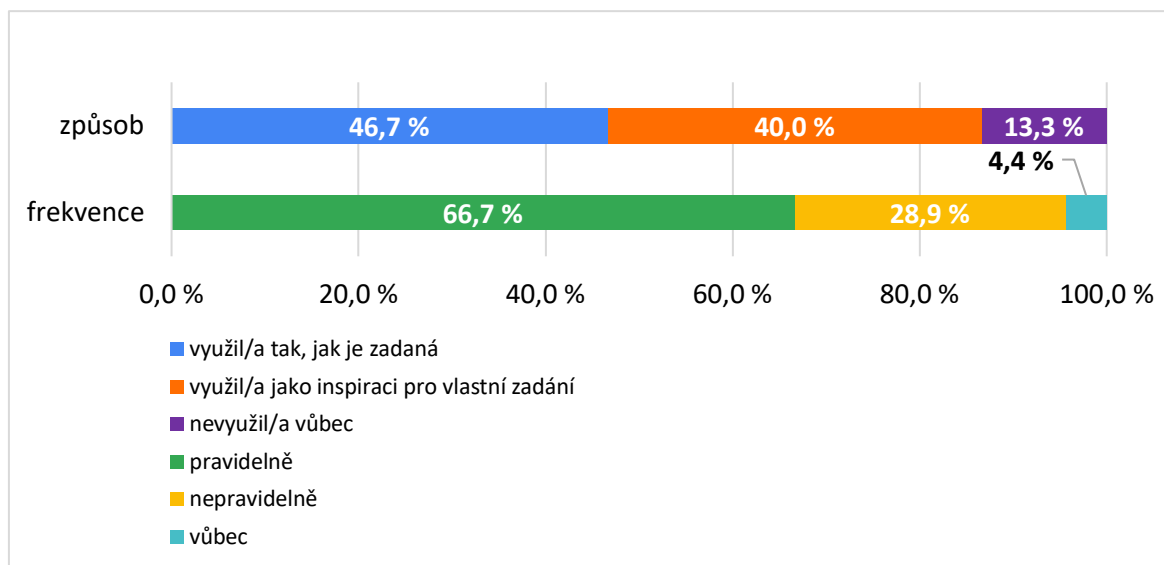
zdroj: autorka práce

Graf 27: Využití úlohy 8: analýza – plánování cesty a navigace.



zdroj: autorka práce

Graf 28: Využití úlohy 10: analýza – určení prostorových vztahů.



zdroj: autorka práce

Interpretace mapy

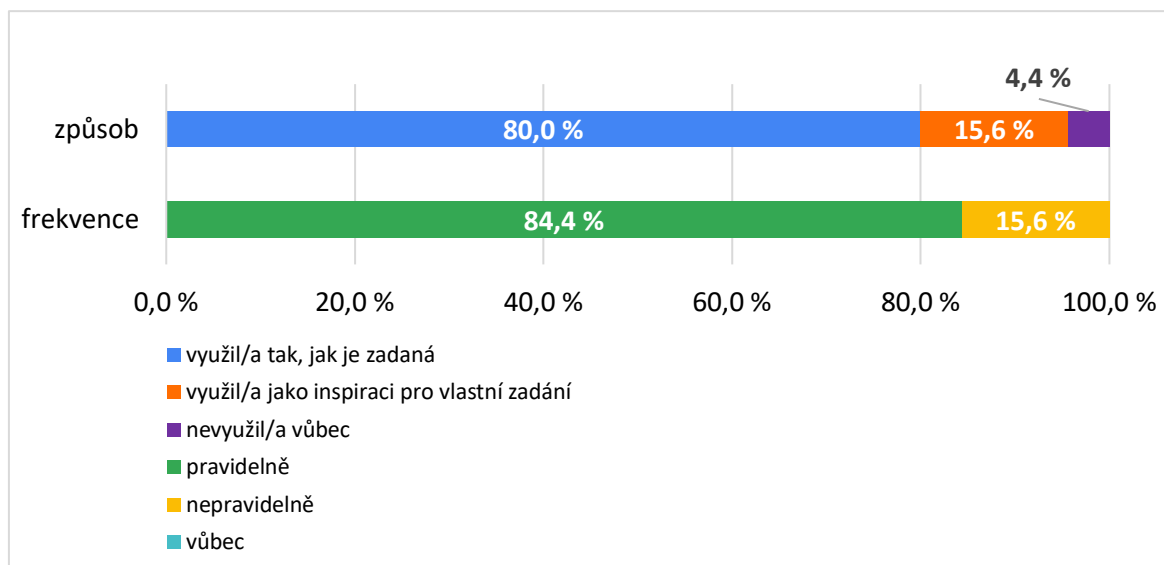
Úlohy zaměřené na interpretaci mapy byly v dotazníku dvě. Úloha 2 se v tomto případě ukázala jako velmi frekventovaně využívaná (viz graf 29), a to dokonce bez potřeby upravovat zadání. Pouze jeden respondent se vyjádřil, že by zadání přeformuloval („Vypustil bych ‚pokus se‘. Spíše bych úkol zadal ‚vysvětlí, jak asi došlo k jejímu vymezení.‘ Pokud tam je pokus se něco udělat, tak nespolutracující žáci řeknou, že se pokusili a nešlo to. Tomu se vždy snažím vyhnout.“). Jiný respondent se domnívá, že „stejného cíle se dá dosáhnout lepšími cestami“.

Obdobné typy úloh jako byla úloha 6, se jeví také jako velmi často a pravidelně využívané (viz graf 30). Zde uvedme dva inspirativní podněty od respondentů:

„Využívám v regionální geografii, ale neprozrazuji konkrétní mapu v atlasu – ví, že ji tam najdou. Stačí sdělit ‚pomůže vám příslušná mapa v atlasu‘ (až po hledání napovídám jen některým, co to potřebují).“

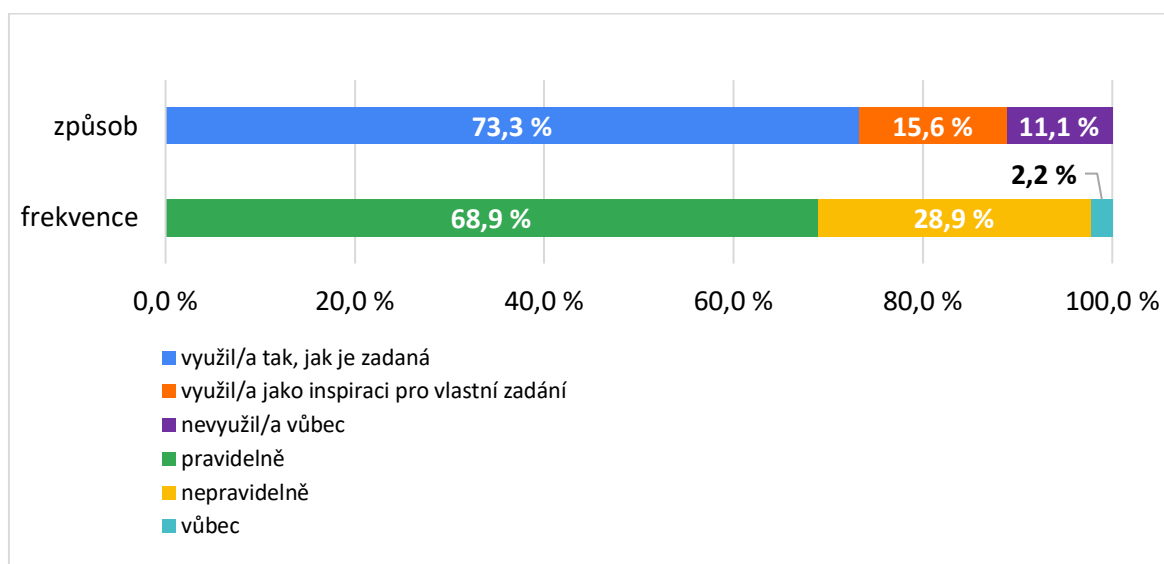
„Mnohem lépe vede k cíli cesta porovnání 2–3 map.“

Graf 29: Využití úlohy 2: interpretace – formulace závěrů a předpovědí na základě mapy.



zdroj: autorka práce

Graf 30: Využití úlohy 6: interpretace – formulace závěrů a předpovědí na základě mapy.



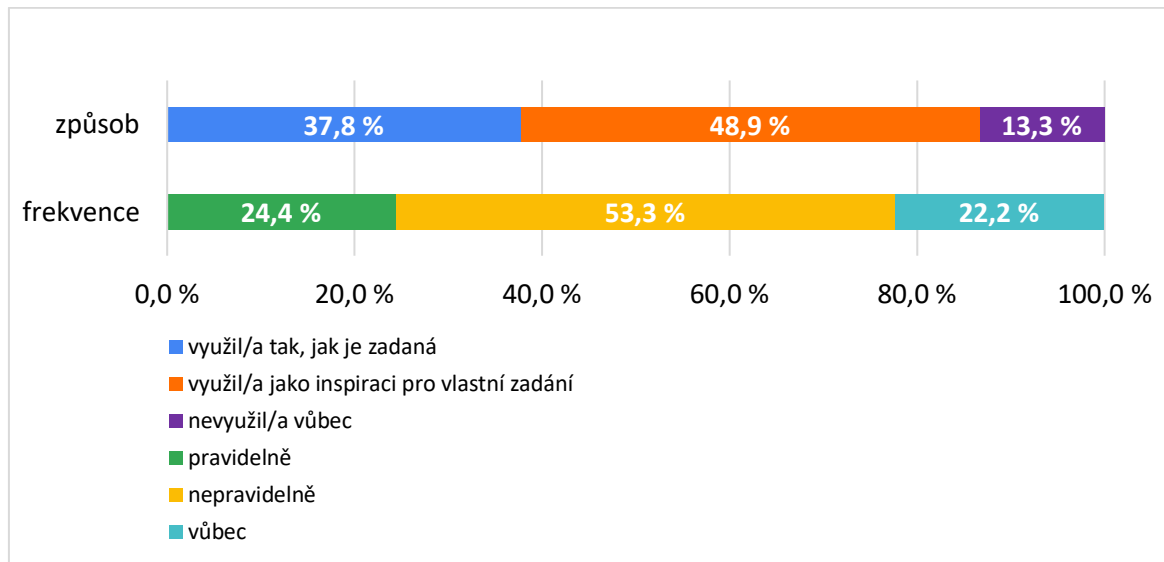
zdroj: autorka práce

Tvorba mapy

K tvorbě mapy jsme do dotazníku zařadili jednu úlohu. Na grafu 31 vidíme, že obdobný typ úloh nevyužívá pravidelně ani čtvrtina vyučujících a téměř čtvrtina je nevyužívá vůbec. Pozitivním zjištěním však je, že by učitelé na základě inspirace tímto zadáním vytvořili vlastní úlohu, která by lépe odpovídala jejich představám, např. „Do zadání bych konkretizoval, jaké všechny služby by v mapě měly být vyznačené. Nechtěl bych dostat mapu centra města, kde budou všechny služby a mapa tak bude hrozně nepřehledná.“

Jeden respondent uvedl, že podobné úlohy využívá s žáky na škole v přírodě, jiný respondent by zase nechal žáky v rámci terénní výuky služby zmapovat.

Graf 31: Využití úlohy 7: tvorba – tvorba mapy.



zdroj: autorka práce

5.5. Souhrnná interpretace

Na začátku této práce jsme formulovali tři výzkumné otázky. Nyní se je pokusíme na základě výsledků dotazníku zodpovědět.

1) Využívají učitelé zeměpisu učebnice v rámci vzdělávacího procesu?

- Pokud ano, které složky učebnice, jak často a v jakých fázích vzdělávacího procesu?
- Pokud ne, proč?

Nejčastěji učitelé využívají učebnice při přípravě svých hodin (dvě třetiny oslovených učitelů). Tento výsledek koresponduje s dřívějším výzkumem Knechta a Weinhöfera (2005), ve kterém zhruba 80 % respondentů uvedlo, že učebnici používá zejména pro přípravu hodin. Přibližně dvě pětiny našich respondentů pak pracují s učebnicí přímo ve výuce a cca třetina je využívá pro zadávání domácích prací žákům.

Co se týče používaných prvků, nejčastěji učitelé ve výuce pracují s neverbálními komponentami, zejména s tematickými a jinými mapami či fotografiemi a jiným obrazovým materiálem. Z verbálních komponent učitelé nejčastěji pracují s výkladovým textem, tedy učebnice jim slouží jako zdroj informací nikoli jako zdroj úloh (obdobné závěry přinesl i výzkum Hübelové, Najvarové, Chárové, 2008 – viz kap. 2.4.).

Ačkoli učitelé berou učebnici především jako zdroj informací, vyplynulo z výzkumu, že jim prvky řídicí učení nejsou lhostejné. Prvky řídicí učení (tzn. i otázky a úlohy v učebnicích) jsou důležité pro tři čtvrtiny respondentů, proto je zásadní se jimi zabývat a monitorovat jejich kvalitu a využitelnost. Otázky a úlohy v učebnicích považují více než dvě třetiny učitelů za potřebné, důležité a užitečné. Jsou pro ně zároveň inspirativní, aktivizují žáka a vedou ho ke kritickému myšlení. Na druhé straně se mezi odpověďmi objevily názory, že otázky a úlohy v učebnicích bývají „na jedno brdo“ a ne vždy odpovídají potřebám dané třídy.

Zároveň se ukázalo, že většina vyučujících používá úlohy jako zdroj inspirace pro tvorbu vlastních úloh a jen přibližně třetina respondentů pak pracuje s originálním zněním úloh.

2) Využívají učitelé zeměpisu úlohy v učebnicích zaměřené na rozvoj mapových dovedností při vzdělávacím procesu? Které typy učebních úloh dle druhů mapových dovedností (čtení, analýza, interpretace, tvorba) používají učitelé pro rozvoj mapových dovedností?

- a. Pokud ano, jakým způsobem (tj. tak, jak jsou napsané, či jako inspiraci pro tvorbu vlastního zadání) a jak často je využívají?
- b. Pokud ne, proč?

Většina respondentů uvedla, že by námi předkládané úlohy využila, ať už v původním znění či jako zdroj inspirace. U každé úlohy se našli i někteří vyučující, kteří by předkládané zadání nevyužili vůbec – v tomto ohledu nejhůře uspěly úlohy zaměřené na analýzu map.

Pokud budeme sledovat způsob využití úloh z hlediska hlavních kategorií mapových dovedností, zjistíme, že cca tři čtvrtiny vyučujících by v originálním znění využily úlohy z kategorií *čtení* a *interpretace mapy*. Nejčastěji (80 % respondentů) by učitelé využili zadání úlohy 9 (interpretace mapy – formulace závěrů a předpovědí na základě mapy).

Menší využití původních znění úloh vykazaly úlohy zaměřené na *tvorbu* a *analýzu mapy*. Vůbec nejméně by učitelé pracovali se zadáním úlohy 8 (analýza mapy – plánování cesty a navigace).

Co se týče frekvence využití úloh podobného charakteru ukazuje se, že nejpravidelněji učitelé ve výuce pracují s úlohami na *interpretaci mapy* (přibližně tři čtvrtiny respondentů). Zde dominuje úloha 9 (interpretace – formulace závěrů a předpovědí na základě mapy), které téměř 85 % respondentů uvedlo, že podobný typ úloh využívá ve výuce pravidelně.

Horší výsledky můžeme sledovat opět u kategorie *analýza mapy*. Úlohu 3 by nevyužila třetina respondentů, přibližně čtvrtina by nepracovala s úlohami 1 a 8. Necelá čtvrtina by pak ve výuce nepoužila úlohu zaměřenou na *tvorbu mapy*.

Obecně tedy můžeme říct, že učitelé častěji pracují s úlohami na *čtení* a *interpretaci map* než s úlohami na *analýzu* a *tvorbu map*.

3) Jak učitelé zeměpisu hodnotí celkové zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností v učebnici, které používají?

- a. Považují úlohy jako vhodně zpracované pro nabytí mapových dovedností (dle formulovaných očekávaných výstupů v RVP a dle osobního pojetí výuky učitelů)? Vnímají nějaké nedostatky? Jaké?

Na tuto výzkumnou otázku se nám podařilo odpovědět pouze částečně. Většina učitelů sice uvedla, že je se zpracováním úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností v jimi používané učebnici spokojená, nicméně někteří vyučující hodnotili dohromady více učebnic najednou (jelikož pracují s tituly vícero nakladatelství). Výsledky tudíž nemusejí zcela odpovídat skutečnosti. Bylo by proto zajímavé podrobit důkladné analýze učebnice jednotlivých nakladatelství, zhodnotit, nakolik v nich uvedené otázky a úlohy pokrývají široké spektrum dílčích mapových dovedností, nakolik jsou s nimi učitelé spokojeni a nakolik právě jimi užívaná učebnice případně vede k osvojení mapových dovedností.

Také jsme si uvědomili, že zdaleka ne všichni učitelé znají modely mapových dovedností – tj. jejich hlavní a dílčí kategorie. V tomto ohledu považujeme za důležité učitele nadále vzdělávat. Je možné, že kdyby všichni respondenti znali koncept mapových dovedností, dopadly by výsledky jinak, jelikož by učitelé sami v úlohách rozklíčovali, na co

je která z nich zaměřená, a tím pádem by si lépe uvědomili, zda podobné úlohy do výuky zařazují.

Otázku, zda jsou úlohy vhodně zpracované pro nabytí mapových dovedností, jsme zodpověděli jen částečně. Velkým nedostatkem v tomto ohledu byl fakt, že mnozí učitelé hodnotili více učebnic najednou. Bylo by vhodnější, kdyby měli možnost uvést, kterou konkrétní učebnici hodnotí. Podařilo se nám však zjistit, že vyučující jsou spokojeni zejména s formulací a srozumitelností zadání úloh na rozvoj MD v učebnicích, které používají. Také ve svých učebnicích kladně hodnotí systematické uspořádání těchto úloh, tj. návaznost na výkladový text a návaznost úloh na sebe navzájem.

Mimo výše zmíněného vyplynulo z výzkumu ještě několik důležitých skutečností.

- Většina učitelů (přibližně 90 %) má zájem podílet se na výběru učebnice.
- Téměř polovina začínajících učitelů, kteří se účastnili výzkumu, neměla možnost se výběru učebnice účastnit a jsou s používanou učebnicí nespokojeni. Domníváme se, že to může mít silný vliv na jejich motivaci a že práce s učebnicí, jež jim nevyhovuje, pro ně může být zátěží. Bylo by podnětné udělat výzkum mezi začínajícími učiteli ohledně používání a výběru učebnic.
- Učitelé jako nejdůležitější kritéria při výběru učebnic hodnotí odbornou správnost, přehlednost a přiměřenou obtížnost a rozsah učiva. Tyto charakteristiky jsou pro ně zásadní z hlediska spokojenosti s učebnicí.

Uvědomujeme si, že náš výzkum měl určité limity. Jsou to tyto:

- *Rozsah vzorku respondentů.* Do výzkumu se zapojilo 45 učitelů. Z hlediska reprezentativnosti našich závěrů se však jedná o nepatrné množství a rozhodně by bylo užitečné oslovit výrazně větší množství vyučujících.
- *Různorodost učebnic jednotlivých nakladatelství.* Učebnice jednotlivých nakladatelství procházejí vývojem a položky našeho dotazníku bohužel neumožnily identifikovat, která vydání mají oslovení učitelé k dispozici. Učebnice se liší zpracováním úloh jak z hlediska kvantity, tak z hlediska kvality. Z odpovědí respondentů nebylo možné vyčíst, z jakého hlediska učitelé učebnice hodnotili. Navíc učitelé často pracují s učebnicemi vícero nakladatelství, jelikož

každá z učebnic jim vyhovuje v jiném ohledu, a ve výzkumu uváděli výsledky souhrnně pro všechny používané učebnice.

- *Osobní pojetí výuky.* Významným činitelem je osobní pojetí výuky učitele. Různí učitelé kladou různě velký důraz na rozvoj mapových dovedností jako takový a zároveň jsou pro ně různě důležité jednotlivé kategorie mapových dovedností. Je možné, že někteří dotázaní nevědí, že se druhy mapových dovedností vůbec rozlišují a že je potřeba s nimi systematicky pracovat. Z tohoto důvodu se ve vzorku učitelů najdou tací, kteří jsou spokojeni s jednoduššími úlohami (například proto, že vědí, že jejich žáci takové úlohy snadno zvládnou a jiné by pro ně byly problematické). Na druhé straně však budou i vyučující, kteří naopak jednoduché úlohy považují za zbytečné a vyžadují od učebnic existenci zajímavých problémových úloh komplexního charakteru.
- *Ukázky úloh na mapové dovednosti.* Naším cílem bylo učitelům předložit úlohy, které by rovnoměrně pokryly co nejvíce dílčích mapových dovedností. Přes tuto snahu však nebyl vzorek úloh ideální. Pro některé dílčí dovednosti by totiž bylo možné uvést různá zadání, avšak my jsme respondentům dali k dispozici vždy jedno specifické. Pokud bychom chtěli zkoumat využití úloh pro konkrétní dílčí mapové dovednosti, bylo by vhodné předložit respondentům k ohodnocení větší množství úloh.
- *Osvojení mapových dovedností skrze učební úlohy v učebnicích.* S ohledem na osobní styl učitele, který nemusí vždy využívat zrovna učebnici k rozvoji mapových dovedností, by bylo jistě vhodné a zajímavé zaměřit se v nějakém jiném výzkumu právě na to, jakými cestami učitelé své žáky k osvojení mapových dovedností vedou, jakou měrou se na tom podílejí učebnice (a jak učitelé konkrétní úlohy z jimi používané učebnic hodnotí) a jakými jinými prostředky případně učitelé tyto dovednosti u žáků rozvíjejí.
- *Realita vs. praxe.* Vzhledem k tomu, že se jednalo o anonymní dotazník, je možné, že některé odpovědi respondentů nemusejí zcela odpovídat skutečnosti a mohou být „přibarvené“. V tomto ohledu považujeme za užitečné využití videostudií z vyučování, kdy by bylo možné sledovat reálné využívání úloh zaměřených na mapové dovednosti ve výuce a rovněž pozorovat postup práce s nimi (např. zda učitel systematicky předkládá gradující úlohy nebo zda pracuje pouze s úlohami zaměřenými na jednu kategorii mapových dovedností aj.).

Taková studie by však byla mnohem většího rozsahu, než kolik mohl zahrnout náš výzkum.

Závěr

Tato práce se věnovala využití úloh v učebnicích zeměpisu, a to takových, které slouží k rozvoji mapových dovedností.

V první kapitole jsme přiblížili funkce nejčastěji využívané didaktické pomůcky, tedy učebnice. Vysvětlili jsme, jaké strukturní prvky se v učebnici nachází a jaký mají didaktický potenciál. V tomto ohledu pro nás byly důležité prvky řídící učení, mezi které řadíme i otázky a úlohy v učebnicích.

V druhé kapitole jsme zdůraznili význam učebních úloh – ty mají za cíl rozvíjet znalosti a dovednosti žáků, tedy slouží k dosažení stanovených výukových cílů (srov. Mareš, 2013, s. 365). Jednotlivé úlohy mohou mít mnoho různých podob, mohou být různě kognitivně náročné. Učitel by měl při jejich zadávání přemýšlet nad tím, zda volí úlohy, skrze které naplní učební cíle, které si stanovil. Zároveň je zapotřebí systematicky pracovat s gradací kognitivní náročnosti úloh.

Třetí kapitolu jsme věnovali problematice mapových dovedností. Jedná se o oblast geografických dovedností, kterou můžeme v posledním desetiletí zaznamenat zvýšený zájem v pedagogickém, resp. geografickém výzkumu. Ukazuje se, že rozvoj mapových dovedností není přínosem pouze pro výuku zeměpisu jako takového, ale využití najde i v jiných vyučovacích předmětech (Havelková, Hanus, 2015). Rovněž přispívá k rozvoji kompetencí jako je například *kompetence k řešení problému*, která je významná pro řešení každodenních záležitostí. Proto je důležité se důkladně zabývat formulací i systematickým využíváním úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností.

Samotný výzkum, který jsme realizovali skrze dotazníkové šetření měl za cíl **identifikovat, zda a jakým způsobem učitelé využívají úlohy v učebnicích zeměpisu zaměřené na rozvoj mapových dovedností.**

Zjistili jsme, že učitelé s učebnicemi pracují, a to zejména při přípravě svých hodin. Významnými prvky učebnic jsou pro ně jednak neverbální komponenty (mapy, obrazový materiál, tabulky aj.) a z verbálních komponent především výkladový text. Ukázalo se, že tři čtvrtiny učitelů vnímají potřebnost a užitečnost prvků řídících učení, tedy *otázky a úlohy* v učebnicích jsou pro ně důležité. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé *otázky a úlohy* využívají zejména jako zdroj inspirace pro tvorbu vlastních úloh. Domníváme se, že není špatně, že učitelé vždy nepracují s originálním zněním úloh. Tyto úlohy totiž nemusí vždy odpovídat potřebám dané třídy nebo stanovenému vzdělávacímu cíli. Každý učitel má navíc jiné osobní pojetí výuky, a právě hojně využívání úloh jakožto zdroje inspirace pro tvorbu

vlastních zadání je pro nás ukazatelem, že učitelé přizpůsobují výuku svým představám a doufejme, že i potřebám dané skupiny. Rovněž doufejme, že učitelé při úpravách úloh reflektují jejich kognitivní náročnost, kterou buď nemění či ji mění záměrně a nikoli nahodile. Jinými slovy, je důležité, aby se například učitelé neinspirovali vydařenou úlohou na interpretaci mapy k tvorbě úlohy na pouhé čtení. Avšak naopak, s ohledem na fakt, že v českých učebnicích převažují kognitivně málo náročné úlohy na práci s mapou (Kutišová, 2017), je záměrné úlohy na čtení vnímat jako základ a doformulovat k nim kognitivně náročnější nadstavbu, která bude využívat vyčtené informace ke komplexnějším operacím, tj. ke geografickému myšlení.

Při důkladnější analýze výsledků hodnocení konkrétních úloh zaměřených na různé dílčí druhy mapových dovedností vyšlo najevo, že učitelé by z předložených úloh spíše využili úlohy na *čtení a interpretaci map*. Zároveň také obdobné úlohy do výuky podle svých slov pravidelně zařazují. Znepokojivé jsou dle našeho názoru výsledky úloh zaměřených na *analýzu a tvorbu map*. Naš výzkum ukazuje, že s těmito typy úloh učitelé pracují méně, tedy je zde patrná nenávaznost a nesystematičnost v rozvoji práce s mapou. Dle modelu Hanuse a Havelkové (2019) je analýza mapy nedílnou součástí řetězce operací vedoucích k interpretaci mapy. Je-li vypuštěna, pak lze předpokládat, že rozvoji analýzy není věnována dostatečná pozornost a přesto je (skrytě) vyžadována pro vyřešení úlohy na interpretaci. Zde se nabízí možnost realizovat výzkum, který by se podrobně věnoval využívání úloh zaměřených na jednotlivé dílčí druhy mapových dovedností. K tomuto výzkumu by bylo vhodné mít větší vzorek respondentů, nabídnout k hodnocení více úloh ke každé dílčí mapové dovednosti a zvážit použití kvalitativních metod (např. polostrukturovaného rozhovoru nebo videostudií).

Bohužel se nám nepodařilo objasnit, zda jsou učitelé spokojeni se zpracováním úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností v učebnicích, které používají. Zde se jako úskalí prokázal fakt, že někteří učitelé pracují s učebnicemi vícero nakladatelství, takže hodnotili najednou všechny používané učebnice. Tento nedostatek v našem výzkumu nás přivedl k myšlence, že by bylo zajímavé provést hloubkovou analýzu zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností v učebnicích jednotlivých nakladatelství a nechat učitele hodnotit učební úlohy právě z těch učebnic, které používají. Dalším limitem v této zkoumané oblasti je skutečnost, že oslovení učitelé nemusí mít přehled o tom, jaké se rozlišují druhy mapových dovedností a jak je vhodné s rozvojem mapových dovedností ve výuce pracovat. Zde se jeví jako užitečné seznámit učitelé zeměpisu s metodikou *Práce*

s mapou ve výuce (Hanus a kol., 2020), která byla letos vydána, či uspořádat nějaké setkání či workshop, kde by učitelé o práci s mapou ve výuce diskutovali.

Z výzkumu jsme dále zjistili, že mezi učiteli je obecně velký zájem o možnost účastnit se výběru učebnic. S ohledem na toto zjištění je však na pováženou, že téměř polovina začínajících učitelů, kteří se zapojili do našeho výzkumu, neměla možnost se podílet na výběru učebnice a současně je s používanou učebnicí nespokojena. Pracují-li učitelé nedobrovolně s didaktickými pomůckami, které nevyhovují jejich představám, může to mít silný vliv na jejich motivaci. Vyučující sice mohou upustit od využívání učebnic úplně, ale jak jsme uvedli v úvodních kapitolách této práce, učebnice je stále významným edukačním médiem, které skýtá mnoho prvků plnících specifické didaktické funkce. Pokud by učitelé s učebnicemi ve výuce nepracovali vůbec, mohli by tak přijít o důležitý zdroj prostředků umožňujících efektivní vzdělávání.

Seznam literatury a zdrojů

- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assesing. Longman, NewYork.
- BEDNAŘÍK, M. (1981): Problematika informační struktury učebnice fyziky. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, 69, s. 225–241.
- DOSTÁLOVÁ, K. (2013): Analýza učebních úloh zaměřených na práci s mapou. Bakalářská práce. Masaryková univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
- DURNA, R.; SVOBODOVÁ, H.; KONÍČEK, A. (2017): Analýza progresu učebních úloh vztahujících se k terénní výuce v českých učebnicích zeměpisu pro základní školy. Geografická revue, roč. 13, č. 2, s. 29–39.
- GREGER, D. (2005a): Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha.
- GREGER, D. (2005b): Proces schvalování učebnic v historickosrovnávací perspektivě. Pedagogická orientace, roč. 15, č. 3, s. 112–117.
- HANUS, M. (2012): Mapové dovednosti českých žáků: porovnání různých věkových skupin. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Praha.
- HANUS, M. a kol. (2020): Práce s mapou ve výuce. P3K, Praha.
- HANUS, M.; HAVELKOVÁ, L. (2019): Teachers' concepts od map-skill development. Journal od Geography, roč. 118, č. 3, s. 101–116.
- HANUS, M.; MARADA, M. (2013): Mapové dovednosti v českých a zahraničních kurikulární dokumentech: srovnávací studie. Geografie, roč. 118, č. 2, s. 158–178.
- HANUS, M.; MARADA, M. (2014): Mapové dovednosti: vymezení a výzkum. Geografie, roč. 119, č. 4, s. 406–422.
- HANUS, M.; MARADA, M. (2016): What does map-skills-test tell us about Czech pupils? Geografie, roč. 121, č. 2, s. 279–299.

- HAVELKOVÁ, L.; HANUS, M. (2015): Analýza učebnic biologie, dějepisu a matematiky z hlediska rozvoje mapových dovedností. Informace ČGS, roč. 34, č. 2, s. 1–16.
- HOLOUŠOVÁ, D. (1983): Teorie učebních úloh. Studijní text pro přípravu učitelů pedagogiky na nové pojetí výchovně vzdělávací práce na SPgŠ. ÚÚVPP, Praha.
- HRABÍ, L. (2007): Náročnost textu v učebnicích přírodopisu. In: MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (ed.): Hodnocení učebnic. Paido, Brno, s. 98–108.
- HRABÍ, L. (2008): K problematice obtížnosti učebnic. In: KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol.: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido, Brno, s. 177–187.
- HÜBELOVÁ, D.; NAJVAROVÁ, V.; CHÁROVÁ, D. (2008): Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce zeměpisu. In: KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol.: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido, Brno, s. 147–163.
- JANÍK, T.; NAJVAROVÁ, V.; NAJVAR, P.; PÍŠOVÁ, J. (2007): Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In: MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (ed.): Hodnocení učebnic. Paido, Brno, s. 82–97.
- JANKO, T. (2012): Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace. Masarykova univerzita, Brno.
- JANOUŠKOVÁ, E. (2008): Analýza učebnic zeměpisu. Dizertační práce. Masaryková univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
- JŮVOVÁ, A. (2006): Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro šestý a sedmý ročník základní školy. In: MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (eds): Učebnice pod lupou. Paido, Brno, s. 97–106.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. (2009): Školní didaktika. Portál, Praha.
- KIMMERLING, A. J. a kol. (2009): Map Use: Reading and Analysis. ESRI Press, Redlands.
- KNECHT, P. (2006): Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně základních škol. In: MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (eds): Učebnice pod lupou. Paido, Brno, s. 85–96.

- KNECHT, P. (2007): Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy. In: MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds.): Hodnocení učebnic. Paido, Brno s. 121–133.
- KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. (2008): Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido, Brno.
- KNECHT, P.; LOKAJÍČKOVÁ, V. (2013): Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. Pedagogika, roč. 63, č. 2, č. s. 167–181.
- KNECHT, P.; WEINHÖFER, M. (2006): Jaká kritéria jsou důležitá pro učitele ZŠ při výběru učebnic zeměpisu? Výsledky výzkumné sondy provedené na jihomoravských základních školách. In: KOCUROVÁ, M. (eds.): Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň, s. 35–51.
- KRYKORKOVÁ, H. (1981): Aktivizační možnosti úloh s výběrovou odpovědí. Pedagogika, roč. 31, č. 3, s. 289–306.
- KUTIŠOVÁ, T. (2017): Rozvoj mapových dovedností v učebnicích zeměpisu druhého stupně základních škol. Závěrečná práce ČŽV. Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Praha.
- MAŇÁK, J. (2008): Funkce učebnice v moderní škole. In: KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol.: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido, Brno, s. 19–26.
- MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.) (2006): Učebnice pod lupou. Paido, Brno.
- MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (ed.) (2007): Hodnocení učebnic. Paido, Brno.
- MAREŠ, J. (2013): Pedagogická psychologie. Portál, Praha.
- MICHOVSKÝ, V. (1981): Nový model učebnice dějepisu. Tvorba učebnic 3. SPN, Praha.
- MITCHELL, I.; CARBONE, A. (2011): A Typology of Task Characteristics and Their Effects on Student Engagement. *International Journal of Educational Research*, roč. 50, s. 257–270.

- MRÁZKOVÁ, K. (2011): Kartografické dovednosti ve výuce zeměpisu: teoretický model a výsledky výzkumného šetření. In: JANÍK, T.; NAJVAR, P.; KUBIATKO, M. a kol.: Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje. Masarykova univerzita, Brno, s. 193–205.
- MRÁZKOVÁ, K. (2013): Kartografické dovednosti v RVP ZV a amerických standardech geografického vzdělávání. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
- MŠMT. *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic.* [online] Copyright © 2013–2020 MŠMT [cit. 28. 11. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic?lang=1>
- NETUŠILOVÁ, M. (2008): Učební úlohy z fyzické geografie ve výuce zeměpisu na ZŠ. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
- PRŮCHA, J. (1998): Učebnice: Teorie a analýza edukačního média. Paido, Brno.
- PRŮCHA, J. (2008): Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In: KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol.: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido, Brno, s. 27–36.
- PRŮCHA, J. (2009): Moderní pedagogika. Portál, Praha.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. (2013): Pedagogický slovník. Portál, Praha.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). NÚV, Praha, 2017.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2006): Rámcový vzdělávací program z pohledu geografie. Geografické rozhledy, roč. 16, č. 2, s. 19–20.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2013): Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie. P3K, Praha.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D.; MATĚJČEK, T. (2014): Úlohy ve výuce geografie. P3K, Praha.

- SIKOROVÁ, Z. (2004): Výběr učebnic na základních a středních školách. Ostravská fakulta, Pedagogická fakulta, Ostrava.
- SIKOROVÁ, Z. (2007): Hodnocení a výběr učebnic v praxi. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Ostrava.
- SIKOROVÁ, Z.; ČERVENKOVÁ, I. (2007): Užívání učebnic a jiných učebních materiálů ve výuce na základních školách a gymnáziích. In: JANDOVÁ, R. et. al. Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník anotací XV. konference ČAPV [CD-ROM]. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, České Budějovice.
- SKALKOVÁ, J. (1995): Za novou kvalitu vyučování (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi). Paido, Brno.
- SKALKOVÁ, J. (2007): Obecná didaktika. Grada, Praha.
- ŠVEC, V. (1998): Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Masarykova univerzita, Brno.
- VALENTA, M. (1997): Koncepce a tvorba učebnic. Netopejř, Olomouc.
- VAN DEN BERG, G.; VAN DIJK, H. (1994): The development of map skills. In: BRINKMAN, F. G.; VAN DER SCHEE, J.; SCHOUTEN VAN PARREREN, M. C. (eds): Curriculum research: different disciplines and common goals. Vrije Universiteit. Amsterdam, s. 193–199.
- VAN DER SCHEE, J.; VAN DER ZIJPP, T.; HOEKVELD-MEIJER, G. (1994): Maps skills and geography teaching. In: BRINKMAN F. G.; VAN DER SCHEE, J. A.; SCHOUTEN VAN PARREREN, M. C. (eds): Curriculum research: different disciplines and common goals. Vrije Universiteit, Amsterdam, s. 169–191.
- WAHLA, A. (1978): Zeměpisné učební úlohy a jejich systémová analýza. Dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta, Olomouc.
- WAHLA, A. (1983): Strukturní prvky učebnic geografie. SPN, Praha.
- WIEGAND, P. (2006): Learning and Teaching with Maps. Abingdon: Routledge.

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha 1: Strukturní komponenty učebnic (Průcha).

Příloha 2: Rastr pro hodnocení učebnic ZŠ a SŠ (Sikorová).

Příloha 3: Dotazník k výzkumu.

Příloha 1: Strukturní komponenty učebnice (zdroj: Průcha, 1998, s. 141–142).

(1) aparát prezentace učiva

- *verbální komponenty*
 - výkladový text prostý
 - výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)
 - shrnutí učiva k celému ročníku
 - shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)
 - shrnutí učiva k předchozímu ročníku
 - doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)
 - poznámky a vysvětlivky
 - podtexty k vyobrazením
 - slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)
- *obrazové komponenty*
 - umělecká ilustrace
 - nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)
 - fotografie
 - mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.
 - obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)

(2) aparát řízení učení

- *verbální komponenty*
 - předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)
 - návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)
 - stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)
 - stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)
 - odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné apod.)
 - otázky a úkoly za témata, lekcemi
 - otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)
 - otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)
 - instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)
 - náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva
 - explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
 - prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)
 - výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)
 - odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)
- *obrazové komponenty*
 - grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)
 - užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu
 - užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu
 - využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.

(3) aparát orientace v učebnici

- *verbální komponenty*
 - obsah učebnice
 - členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.
 - marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.
 - rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

Příloha 2: Rastr pro hodnocení učebnic ZŠ a SŠ (Sikorová, 2007, s.43–47).

Rastr pro hodnocení učebnic ZŠ a SŠ	
Kritéria	Co v učebnici hledat, na co se zaměřit?
I. kategorie: Přehlednost	
1. Má učebnice přehlednou strukturu, je dobře rozčleněná?	Bude žák schopen se učebnicí snadno a rychle orientovat? Napomáhá tomu grafické zpracování (různé úrovně nadpisů, různé druhy a velikosti písma, jasné oddělení jednotlivých částí učebnice)? Navazují na sebe logicky kapitoly a témata? Má učebnice přehledný „Obsah“? Je k dispozici rejstřík? Vystihují nadpisy a podnadpisy dobře obsah kapitoly (jejich částí)? Je v úvodu popsáno a vysvětleno, jak je učebnice strukturovaná, např. co označují jednotlivé grafické prostředky?
2. Je vnitřní struktura textů v učebnici přehledná?	Jsou pojmy a hlavní myšlenky řazeny v logické posloupnosti? Navazují na sebe věty? Je jasná jejich hierarchie? Používá autor tzv. signální slova? ¹³ Vychází prezentace nového učiva v kapitole z předchozího, tj. navazuje na dřívější učení žáků? Jsou využívány organizátory postupu? ¹⁴ Jsou v textech zdůrazněny základní myšlenky a poznatky (nebo jsou „někde“ uvnitř odstavců a žáci je musí hledat)? Jsou jasně graficky rozlišeny jednotlivé části kapitoly, např. výkladová část, cvičení k opakování, shrnutí apod.?
II. kategorie: Přiměřená obtížnost a rozsah učiva	
3. Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek jasné a srozumitelné?	Používají autoři jazykový styl přiměřený žákům? Je použita slovní zásoba blízká žákům? Jsou slova, která pravděpodobně neznají, dobře vysvětlena?
4. Jsou výklad a vysvětlování pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné?	Lze v textu nalézt prostředky, které napomáhají jeho srozumitelnosti: uvádění konkrétních příkladů, analogie a přirovnání, kontrast, přehledy a schémata, obrazové předvedení? Vychází výklad z dosavadních znalostí a zkušeností žáků? Zahrnují texty tzv. klíčovou větu, tj. jednoduchou formulaci, která vystihuje podstatu probíraného tématu? Je kladen důraz na hlavní myšlenky tak, aby žáci poznali, co je důležité? Jsou pojmy vysvětleny pomocí slov, které jsou žákům blízké?
5. Je výběr a počet pojmů přiměřený úrovni chápání žáků?	Je „hustota“ textu přiměřená, tj. odpovídá množství odborných informací obsažených v odstavci (v kapitole) schopnostem žáků? Je v učebnici slovníček pojmů? Je vhodně zpracovaný? Je ilustrovaný? Využívá příklady? Jsou nové pojmy jen zmíněné nebo jsou vysvětlené do hloubky (včetně příkladů např.)? Opírá se odborný výklad pojmů o podstatné charakteristiky, které jsou zjednodušené pro úroveň chápání žáků?

¹³ Pojem je vysvětlen v kap. 3.2.

¹⁴ tamtéž

III. kategorie: Odborná správnost	
6. Obsahuje učivo odborně správné poznatky?	Je v učebnici používán jazyk, který je nejen srozumitelný žákům, ale také odborně správný? Jsou používány správné grafické prostředky (symboly, diagramy, znaky, schémata) z hlediska oboru? Kdo jsou autoři textu? Jsou to důvěryhodné osobnosti z odborné nebo učitelské komunity? Setkali jste se už s nějakou jejich kvalitní publikací?
7. Odpovídají poznatky současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?	Obsahuje učebnice nějaké zastaralé poznatky, překonané představy? Vede učebnice žáky k činnostem (úkolům, cvičením), které jsou reprezentativní vzhledem k oboru? Zahrnuje učebnice úkoly nebo cvičení, které vyžadují, aby žáci používali odborný jazyk oboru?
IV. kategorie: Motivační charakteristiky	
8. Je učivo vztažené k praxi?	Jsou výklady učiva a učební úlohy zaměřené na praktické příklady, situace ze života? Vztahují se příklady a učební úlohy k autentickým situacím? Jsou uváděné příklady žákům blízké, tj. dobře známé a snadno pochopitelné?
9. Jsou výběr učiva a úlohy a otázky pro žáky zajímavé?	Mají žáci příležitost „vidět sebe sama“ v textech nebo úkolech? Odrážejí příklady a ilustrace jejich zkušenosti, zájmy, chápání světa? Je vysvětlen význam poznatků a dovedností pro praxi? Jsou použity také jiné druhy textů než výkladové (především vyprávění, příběhy)?
10. Jsou používány grafické prostředky k řízení pozornosti?	Jsou různé typy učiva graficky odlišené? Je text přehledně členěn? Jsou klíčové pojmy a definice zvýrazněné? Je grafické zpracování učebnice pro žáky atraktivní (dostatečná barevnost, atraktivní fotografie, vtipné obrázky apod.)?
V. kategorie: Řízení učení	
11. Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost apod. a nejen reprodukci učiva?	Jsou v učebnici úlohy, které vyžadují, aby žáci/studenti reprodukovali jednotlivá fakta, pojmy, definice, pravidla, texty apod. Jsou v učebnici úlohy, které vyžadují, aby žáci vyjmenovávali a popisovali fakta nebo procesy, analyzovali je, porovnávali, třídili, zjišťovali vztahy mezi nimi (příčina, následek, funkce, způsob aj.), konkretizovali nebo zobecňovali? Jsou v učebnici úlohy, které vyžadují, aby žáci sdělovali své poznatky, např. zpracovali výtah, přehled, referát, esej, projekt apod. Jsou v učebnici úlohy, které vyžadují, aby žáci/studenti používali produktivní myšlení, např. řešili problémové situace a úlohy, vymýšleli praktické aplikace učiva, formulovali samostatně otázky, objevovali na základě vlastního pozorování nebo vlastního uvažování?
12. Vedou texty k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?	Jsou v učebnici úlohy, které vyžadují, aby žáci interpretovali text (poznatky, učivo), vysvětlovali smysl a význam, zdůvodňovali, odvozovali, ověřovali, dokazovali, hodnotili? Požaduje se po žácích, aby zvažovali své činy (jednání, postupy) a jejich důsledky?

13. Poskytuje učebnice dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva?	<p>Jsou v učebnici úlohy, otázky nebo cvičení, pomocí nichž si žák skutečně může osvojit učivo?</p> <p>Jsou k dispozici úlohy, otázky nebo cvičení, které aktivizují předchozí znalosti a dovednosti žáků, na které nové učivo navazuje?</p> <p>Odpovídá pořadí úloh, otázek nebo cvičení logice výkladu?</p> <p>Poskytuje učebnice příležitosti k použití různých vyučovacích strategií, které jsou vhodné pro daný předmět (např. diskuse, hraní rolí, praktické zkoumání, brainstorming, vyhledávání v odborném textu, didaktické hry aj.)?</p> <p>Obsahují texty a úlohy podněty ke skupinovým činnostem žáků vyžadujícím jejich spolupráci?</p>
14. Umožňuje učebnice v zásadě (v případě potřeby) také samostatné osvojení učiva žákem?	<p>Poskytuje učebnice příležitosti pro žáky přemýšlet o svém učení, reflektovat svou práci? Vede je k tomu, aby uvažovali o tom, co se už naučili a co ještě musí zvládnout? Nabízí systém, jak postupovat při učení?</p> <p>Poskytuje učebnice žákovi možnost diagnostikovat úroveň zvládnutí učiva, např. pomocí řešení úloh (výsledků), odpovědí na otázky?</p> <p>Jsou součástí učebnice testy (zadání písemných prací, praktických úloh), které ověřují dosažené vědomosti a dovednosti?</p>
VI. kategorie: Obrazový materiál	
15. Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy jasné a smysluplné?	<p>Je množství obrazového materiálu v učebnici přiměřené (tzn. na jedné straně, že je ho dostatek, na druhé straně, že stránky nejsou přesyceny obrázky a fotografiemi)?</p> <p>Zahrnují mapky a grafy legendu, ve které jsou vysvětleny všechny použité symboly?</p> <p>Je zřejmé, ke kterému učivu se ilustrace (fotografie, mapka, schéma apod.) vztahují? Jsou umístěny na stejné stránce jako text, ke kterému odkazují?</p>
16. Obsahuje učebnice dostatek takového obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu?	<p>Napomáhá obrazový materiál porozumění, tím že objašňuje text, ilustruje text, nahrazuje výklad názornější formou apod.?</p> <p>Koresponduje obrazový materiál s textem? Nezahrnuje žáky dalšími nadbytečnými informacemi?</p>
17. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?	<p>Je použitý obrazový materiál aktuální? Odkazuje ke zkušenostem a zájmům žáků?</p> <p>Odpovídají náměty ilustrací a fotografií věku a úrovni žáků? Nejsou příliš infantilní nebo naopak příliš vzdálené jejich chápání?</p> <p>Využívají ilustrace a fotografie humor?</p>
VII. kategorie: Shoda s kurikulárními dokumenty	
18. Je výběr učiva v souladu s kurikulárními dokumenty (rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program aj.)?	<p>Obsahuje ŠVP (jiný dokument) témata, která nejsou v učebnici zahrnuta? Budete muset hledat doplňkové zdroje nebo vytvářet vlastní materiály?</p> <p>Jsou témata zpracovaná dostatečně do hloubky (např. i s praktickými příklady, vysvětlením významu učiva, v souvislostech s předchozími tématy a jinými vyučovacími předměty, s náměty k dalšímu studiu, odkazy na odbornou literaturu)?</p>

19. Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracování učebních úloh prezentovaných v učebnici?	Jsou v učebnici nebo v metodické příručce pro učitele popsány jasně cíle a záměry autorů? Jsou formulovány obecně nebo se vyjadřují konkrétně k tomu, co by měl žák umět udělat po prostudování učence (jednotlivých kapitol)? Odpovídá obsah učiva a jeho pojetí v učebnici obsahu a pojetí učiva v ŠVP (jiném dokumentu)? Vedou učební úlohy žáky/studenty k činnostem, které napomohou dosáhnout cílů? (Např. pokud jsou v učebnici pouze kontrolní otázky vyžadující reprodukci učiva, těžko dosáhnou žáci kompetence aplikovat poznatky).
VIII. kategorie: Cena (dostupnost učebnice)	
20. Je cena učebnice přiměřená?	Srovnajte s cenami jiných učebnic na trhu.
21. Je cena doplňkových materiálů k učebnici dostupná?	Např. pracovního sešitu, příručky pro učitele, video- a audiokazet, CD, počítačových programů atd.
IX. kategorie: Ergonomické a typografické vlastnosti	
22. Jsou druh a velikost písma přiměřené?	Korespondují spolu velikost písma, délka řádku a mezery mezi řádky, a vytvářejí tak stránky, které jsou vizuálně působivé a zároveň se snadno čtou?
23. Je vazba trvalá a odolná a papír kvalitní?	Je poměr „odolnosti“ a váhy učebnice přiměřený? Nerozpadne se učebnice při prvním použití?
X. kategorie: Doplňkové texty a materiály	
24. Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky vztahující se k učebnici?	Může jít o videokazety, audiokazety, sbírky úloh, materiál ke hrám, nástěnné mapy, výukové programy, modely, sady pro pokusy apod. – Jsou tyto prostředky vhodně propojené s učebnicí, tj. např. navazují na učivo, odkazují na ně úlohy v učebnici apod.?
25. Vydalo nakladatelství také vhodný pracovní sešit pro žáky k dané učebnici?	Je pracovní sešit dobře provázaný s učebnicí? Doplňuje dobře její funkce nebo jde jen o sbírku úloh? (K poznání vhodného pracovního sešitu by bylo nutné analyzovat ho podle většiny kritérií – můžete ho považovat za součást učebnice a hodnotit společně).
26. Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?	Poskytuje příručka informace o základním pojetí a přístupu ke zpracování učebnice? Navrhuje rozčlenění učiva do vyučovacích hodin a zároveň vymezuje cíle hodin? Navrhuje vyučovací strategie včetně postupů jak přizpůsobit učivo žákům? Jsou tyto strategie stereotypní pro každou hodinu? Jsou navrženy varianty postupů? Poskytuje příručka materiál k hodnocení a zkoušení studentů? Odkazuje k dalším zdrojům poznatků – oborovým i didaktickým?
XI. kategorie: Diferenciace učiva a úloh	
27. Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky?	Je v učebnici jasně odlišeno, co se považuje za základní učivo a co je rozšiřující? Jsou rozšiřující učivo a úlohy zařazené u každého tematického celku? Je rozšiřující učivo chápáno kvantitativně (přináší prostě další poznatky k tématu) nebo je skutečně určeno pro nadanější žáky a zahrnuje složitější otázky a problémy?

28. Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti (pro průměrné i podprůměrné žáky)?	Objevují se jak úlohy a otázky, které vyžadují jen jednoduché vybavení naučeného, tak úlohy a otázky vyžadující složitější myšlenkové operace (Proč...?, Jak vysvětlíte...?, Co by se stalo, kdyby...?). Jsou úlohy a otázky jasně rozlišeny podle obtížnosti? Jsou zařazeny úlohy, které vytvářejí příležitost „zvládnout úspěšně učivo“ i pro podprůměrné žáky?
XII. kategorie: Hodnoty a postoje	
29. Obsahuje učebnice odkazy na společenská pravidla, mravní normy?	Jsou v učebnici odkazy na slušné chování, principy humanismu, tolerance, tradice, právní normy apod.?
30. Prezentuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?	Např. objevují se v učebnicích příklady a situace, ve kterých vystupují jak chlapci, tak dívky? Je tato vyváženost patrná i v případě ilustrací? Jsou chlapci/muži a dívky/ženy zobrazovány stereotypně (chlapci si hrají na indiány, ženy stojí u sporáku v kuchyni)?
31. Prezentuje učebnice vhodné hodnoty, které souvisejí s daným vyučovacím předmětem?	Může jít o respekt k životnímu prostředí, kulturu jazykového projevu, estetické hodnoty apod.
XIII. kategorie: Zpracování učiva	
32. Je odborný obsah prezentován také ve vztahu k jiným oborům?	Jsou v textech odkazy na mezipředmětové vztahy? Mají žáci příležitost vidět pojmy nejen z hlediska daného předmětu, ale i z hlediska jiných oborů? Vyskytují se učební úlohy, které vedou k propojení učiva s jinými obory?
33. Jsou některé poznatky prezentované z několika úhlů pohledu, různých perspektiv?	Týká se především společenskovědních předmětů, příp. přírodovědných témat, která souvisejí s různými výklady světa a člověka.
34. Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?	Obsahuje učebnice texty (poznámky), které srozumitelně objasňují žákům smysl jejich učení, nutnost získání určitých kompetencí pro osobní, rodinný, profesní, občanský život?

Příloha 3: Dotazník k výzkumu (zdroj: autorka práce).

SEKCE 1

1. Jste:

- žena
- muž
- jiné:

2. Učíte na

- druhém stupni základní školy
- nižším stupni gymnázia
- jiné:

3. Máte aprobaci pro výuku zeměpisu?

- ano
- ne

4. Kolik let učíte zeměpis?

- 0–5
- 6–10
- 11–15
- 16–20
- 21–25
- 26 a více

SEKCE 2

5. Zaškrtněte nakladatelství, jejichž učebnice zeměpisu používáte na vaší škole pro vzdělávání žáků 6.-9. tříd ZŠ/nižších ročníků víceletých gymnázií. (Pokud používáte pro 6.-9. ročník učebnice vícero nakladatelství, zaškrtněte více možností, případně svou odpověď upřesněte v kolonce "jiné").

- Alter
- Česká geografická společnost
- Fortuna
- Fraus
- Nová škola
- Prodos
- Scientia
- SPN
- Taktik
- jiné:

6. Jste spokojeni s výběrem učebnic na vaší škole? (Pokud používáte pro 6.-9. ročník učebnice vícero nakladatelství a nejste spokojeni jen s některým nakladatelstvím, zaškrtněte prosím "ne" a upřesněte svou odpověď v další otázce.)

- ano → přesměrování na ot. 7–10
- ne → přesměrování na ot. 11–14

7. Prosím, upřesněte nakladatelství, s jehož učebnicemi zeměpisu jste spokojeni.

- Alter
- Česká geografická společnost
- Fortuna
- Fraus
- Nová škola
- Prodos
- Scientia
- SPN
- Taktik
- jiné:

8. Uveďte alespoň dva důvody, proč jste spokojen/a s výběrem učebnice na vaší škole.

9. Měl/a jste možnost podílet se na výběru učebnice?

- ano
- ne, ale stál/ bych o to
- ne a nestojím o to

10. Označte na škále, jak moc důležitá jsou pro vás jednotlivá kritéria při výběru učebnice.

	3	2	1	0
přehlednost				
přiměřená obtížnost a rozsah učiva				
odborná správnost				
motivační charakteristiky (grafický vzhled i obsah učiva jsou pro žáky atraktivní a prakticky využitelné)				
řízení učení (tj. zda učebnice obsahuje úlohy zaměřené na různě obtížné kognitivní operace, zda poskytuje dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva)				
obrazový materiál (kvalita, přiměřené množství, relevantnost aj.)				
cena učebnice				
soulad s RVP				
ergonomické a typografické vlastnosti (formát, vazba, velikost písma aj.)				
dostupnost doplňkových materiálů (pracovní sešity, metodiky, interaktivní učebnice aj.)				
diferenciace učiva a úloh pro průměrné, podprůměrné a nadprůměrné žáky				
vhodná prezentace hodnot a postojů				
odkazy na mezipředmětové vazby, prezentace učiva z různých úhlů pohledu				

3 = toto kritérium vždy sleduji a je pro mě zcela zásadní

2 = toto kritérium u učebnic sleduji a považuji ho za důležité

1 = toto kritérium spíše nesleduji a/nebo ho nepovažuji za příliš důležité

0 = toto kritérium zpravidla nesleduji, nepovažuji za důležité

11. Prosím, upřesněte nakladatelství, s jehož učebnicemi zeměpisu nejste spokojeni.

- Alter
- Česká geografická společnost
- Fortuna
- Fraus
- Nová škola
- Prodos
- Scientia
- SPN
- Taktik
- jiné:

12. Uveďte alespoň dva důvody, proč nejste spokojen/a s výběrem učebnice na vaší škole.

13. Měl/a jste možnost podílet se na výběru učebnice?

- ano
- ne, ale stál/ bych o to
- ne a nestojím o to

14. Označte na škále, jak moc důležitá jsou pro vás jednotlivá kritéria při výběru učebnice.

	3	2	1	0
přehlednost				
přiměřená obtížnost a rozsah učiva				
odborná správnost				
motivační charakteristiky (grafický vzhled i obsah učiva jsou pro žáky atraktivní a prakticky využitelné)				
řízení učení (tj. zda učebnice obsahuje úlohy zaměřené na různě obtížné kognitivní operace, zda poskytuje dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva)				
obrazový materiál (kvalita, přiměřené množství, relevantnost aj.)				
cena učebnice				
soulad s RVP				
ergonomické a typografické vlastnosti (formát, vazba, velikost písma aj.)				
dostupnost doplňkových materiálů (pracovní sešity, metodiky, interaktivní učebnice aj.)				
diferenciace učiva a úloh pro průměrné, podprůměrné a nadprůměrné žáky				
vhodná prezentace hodnot a postojů				
odkazy na mezipředmětové vazby, prezentace učiva z různých úhlů pohledu				

3 = toto kritérium vždy sleduji a je pro mě zcela zásadní

2 = toto kritérium u učebnic sleduji a považuji ho za důležité

1 = toto kritérium spíše nesleduji a/nebo ho nepovažuji za příliš důležité

0 = toto kritérium zpravidla nesleduji, nepovažuji za důležité

SEKCE 3

15. Jak často využíváte učebnici v následujících situacích?

	1	2	3	4	5
příprava hodiny (např. tvorba prezentace)					
přímá práce ve výuce					
domácí práce žáka					

1 = každou hodinu; 2 = každou druhou hodinu, 3 = jednou za měsíc, 4 = výjimečně, 5 = vůbec

16. Jak často využíváte následující prvky z učebnic zeměpisu?

	1	2	3	4	5
výkladový text					
shrnutí výkladového textu					
tabulky a přehledová schémata					
tematické a jiné mapy, plány aj.					
fotografie a jiný obrazový materiál					
otázky a úlohy k danému tématu					
odkazy na mezipředmětové vazby					
prostředky pro (sebe)hodnocení žáků (testy aj.)					

1 = každou hodinu; 2 = každou druhou hodinu, 3 = jednou za měsíc, 4 = výjimečně, 5 = vůbec

17. V jakých fázích výuky využíváte následující prvky z učebnic zeměpisu?

	A	B	C	D
výkladový text				
shrnutí výkladového textu				
tabulky a přehledová schémata				
tematické a jiné mapy, plány aj.				
fotografie a jiný obrazový materiál				
otázky a úlohy k danému tématu				
odkazy na mezipředmětové vazby				
prostředky pro (sebe)hodnocení žáků (testy aj.)				

A = příprava hodiny, B = přímá práce ve výuce, C = domácí práce žáka, D = tento prvek nevyužívám vůbec

18. Zadání otázek a úloh v učebnicích zeměpisu

- používám většinou tak, jak je napsáno
- používám většinou jako inspiraci pro zadání vlastních úloh
- nevyužívám vůbec

19. Otázky a úlohy v učebnicích obecně vnímám jako

- potřebné, užitečné, důležité
- nepotřebné, neužitečné, nedůležité
- jiné:

20. Z jakého důvodu takto otázky a úlohy v učebnicích obecně vnímáte?

SEKCE 4

21. Jak hodnotíte zpracování úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností v učebnici, kterou používáte na vaší škole? Ohodnoťte vybrané aspekty známkou jako ve škole.

	1	2	3	4	5
formulace, srozumitelnost (tj. je ze zadání zřejmé, co mají žáci dělat, je jasné, kam otázka směřuje?...)					
náročnost (tj. jsou úlohy pro žáky příliš snadné? nebo naopak příliš těžké?...)					
praktické využití (tj. vedou úlohy k nabytí některé z mapových dovedností?...)					
atraktivnost (tj. jsou úlohy zajímavé pro žáky? jsou pro ně tematicky blízké a uchopitelné?...)					
systematičnost (tj. navazují úlohy na výkladový text, na sebe navzájem?...)					

22. Obecně mohu říct, že jsem se zpracováním úloh zaměřených na rozvoj mapových dovedností v učebnici, kterou používám,

- zcela spokojen/a
- spíše spokojen/a
- spíše nespokojen/a
- zcela nespokojen/a

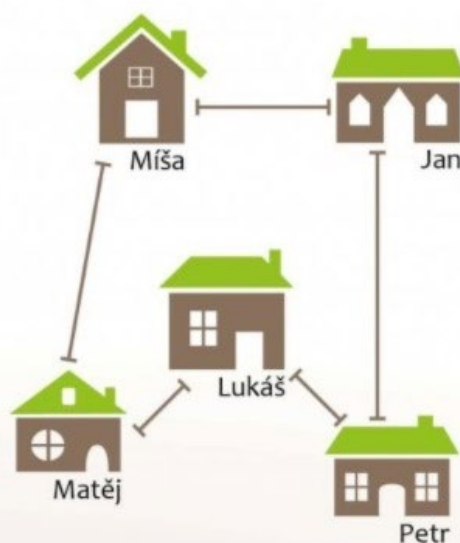
23. Prostor pro další komentář k hodnocení úloh:

SEKCE 5

úloha 1

Na obrázku jsou domy pěti přátel. Vypočítej podle délky čar, kolik metrů ujdeš při návštěvě všech kamarádů. Měřítko: 1 cm odpovídá vzdálenosti 100 m.

Trasa	Naměřená délka	Skutečná délka
Míša – Jan		
Jan – Petr		
Petr – Lukáš		
Lukáš – Matěj		
Matěj – Míša		
Součet celkové dráhy		



24. Odpovězte na následující otázky k úloze 1:

a) Uvedenou úlohu bych při výuce

- využil/a tak, jak je zadaná
- využil/a jako inspiraci pro vlastní zadání
- nevyužil/a vůbec

b) Podobný typ úloh ve výuce využívám

- pravidelně
- nepravidelně
- vůbec

c) Prostor pro jakýkoli komentář:

úloha 2

*Prohlédni si v atlasu průběh státní hranice Česka a pokus se vysvětlit, jak došlo k jejímu vymezení.
Mají hranice ostatních evropských států podobný charakter?*

25. Odpovězte na následující otázky k úloze 2:

a) Uvedenou úlohu bych při výuce

- využil/a tak, jak je zadaná
- využil/a jako inspiraci pro vlastní zadání
- nevyužil/a vůbec

b) Podobný typ úloh ve výuce využívám

- pravidelně
- nepravidelně
- vůbec

c) Prostor pro jakýkoli komentář:

úloha 3

Na obrázku máš pyramidu hierarchie sídel. Podívej se na mapky jednotlivých sídel a zařaď je do správné kategorie.



26. Odpovězte na následující otázky k úloze 3:

a) Uvedenou úlohu bych při výuce

- využil/a tak, jak je zadaná
- využil/a jako inspiraci pro vlastní zadání
- nevyužil/a vůbec

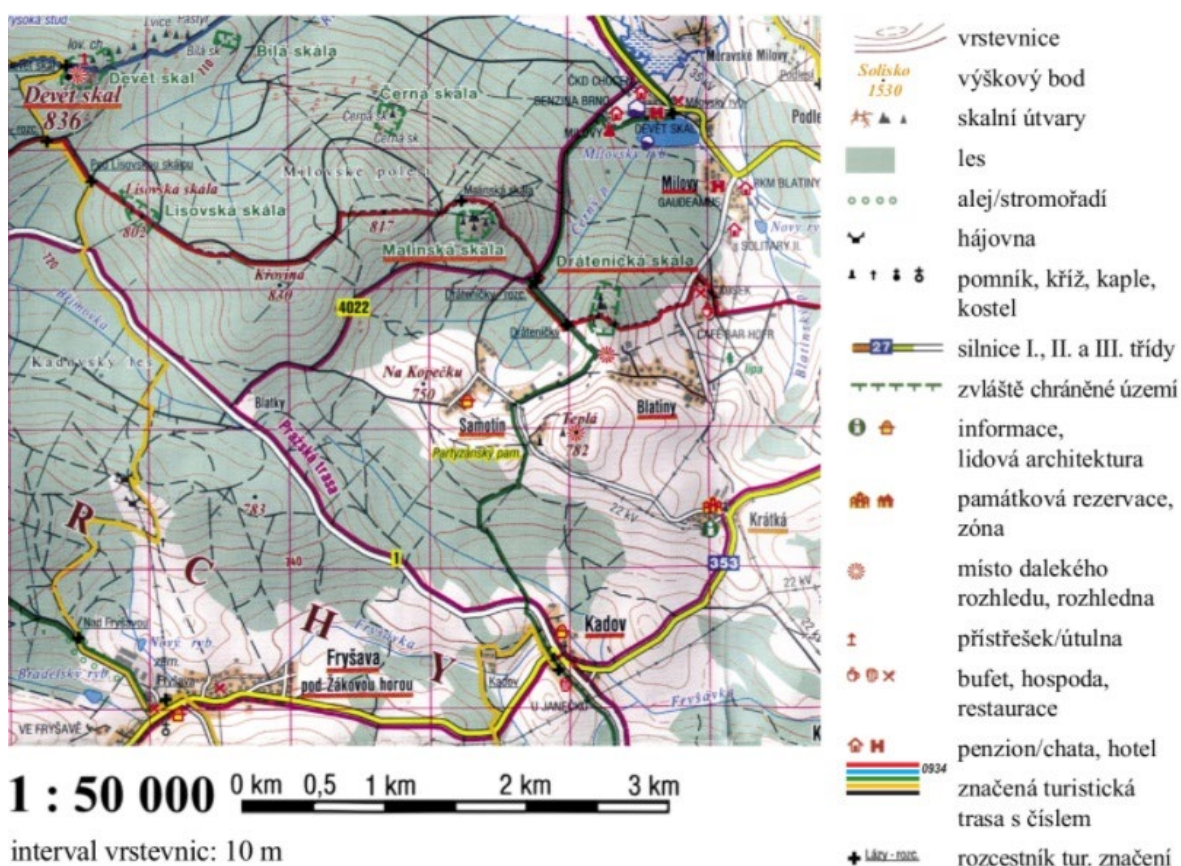
b) Podobný typ úloh ve výuce využívám

- pravidelně
- nepravidelně
- vůbec

c) Prostor pro jakýkoli komentář:

úloha 4

Podle turistické mapy doplňte následující příběh: Ondra se vydal na výlet od rozcestníku v obci Fryšava pod Žakovou horou. Šel po žluté turistické značce a u restaurace se napojil na zelenou turistickou značku. Procházel stromořadím a po levé straně viděl _____ rybník. Stromořadím pokračoval až k rozcestí, kde se dal po žluté turistické značce. Asi po 1,7 km dorazil ke kříži, který byl v nadmořské výšce _____ m n. m. Dále se Ondra vydal směrem na sever a minul 2 _____. Procházel _____ lesem a překročil říčku _____. Šel kolem silnice 3. třídy po žluté turistické značce směrem na severozápad až k rozcestí s názvem _____. Dále pokračoval do kopce/z kopce (vyber správné tvrzení) asi 1,4 km a vystoupil na vrchol _____, v nadmořské výšce _____ m n. m. Rozhlédl se po okolí a odpočinul si.



27. Odpovězte na následující otázky k úloze 4:

a) Uvedenou úlohu bych při výuce

- využil/a tak, jak je zadáná
- využil/a jako inspiraci pro vlastní zadání
- nevyužil/a vůbec

b) Podobný typ úloh ve výuce využívám

- pravidelně

- nepravidelně
- vůbec

c) Prostor pro jakýkoli komentář:

úloha 5

Pomocí mapy jmenujte státy sousedící s Thajskem. Který veletok tvoří část přirozené hranice Thajska s Laosem?

28. Odpovězte na následující otázky k úloze 5:

a) Uvedenou úlohu bych při výuce

- využil/a tak, jak je zadaná
- využil/a jako inspiraci pro vlastní zadání
- nevyužil/a vůbec

b) Podobný typ úloh ve výuce využívám

- pravidelně
- nepravidelně
- vůbec

c) Prostor pro jakýkoli komentář:

úloha 6

Najděte ve školním atlasu mapu litosférických desek. Vysvětlete příčinu zemětřesení a sopečné činnosti v Japonsku.

29. Odpovězte na následující otázky k úloze 6:

a) Uvedenou úlohu bych při výuce

- využil/a tak, jak je zadaná
- využil/a jako inspiraci pro vlastní zadání
- nevyužil/a vůbec

b) Podobný typ úloh ve výuce využívám

- pravidelně
- nepravidelně
- vůbec

c) Prostor pro jakýkoli komentář:

úloha 7

Zjistěte, jak jsou ve vaší obci či městské části rozmístěny služby, např. potraviny, úřady, školy, zdravotnická zařízení, banky aj. Pro jednotlivé typy služeb vytvořte vlastní symboly a zakreslete rozmístění služeb do plánu vaší obce.

30. Odpovězte na následující otázky k úloze 7:

a) Uvedenou úlohu bych při výuce

- využil/a tak, jak je zadaná
- využil/a jako inspiraci pro vlastní zadání
- nevyužil/a vůbec

b) Podobný typ úloh ve výuce využívám

- pravidelně
- nepravidelně
- vůbec

c) Prostor pro jakýkoli komentář:

úloha 8

Na mapovém portálu <http://www.mapy.cz> se pomocí plánovače trasy pokuste zjistit nejkratší trasu pěšky z místa vašeho bydliště do zoo ve Dvoře Králové. Vyhledaná trasa se zobrazí v mapě červenou linií. Jaká vám vyšla délka trasy a jaký celkový čas cesty? O kolik více nebo méně kilometrů urazíte, když pojedete autem?

31. Odpovězte na následující otázky k úloze 8:

a) Uvedenou úlohu bych při výuce

- využil/a tak, jak je zadaná
- využil/a jako inspiraci pro vlastní zadání
- nevyužil/a vůbec

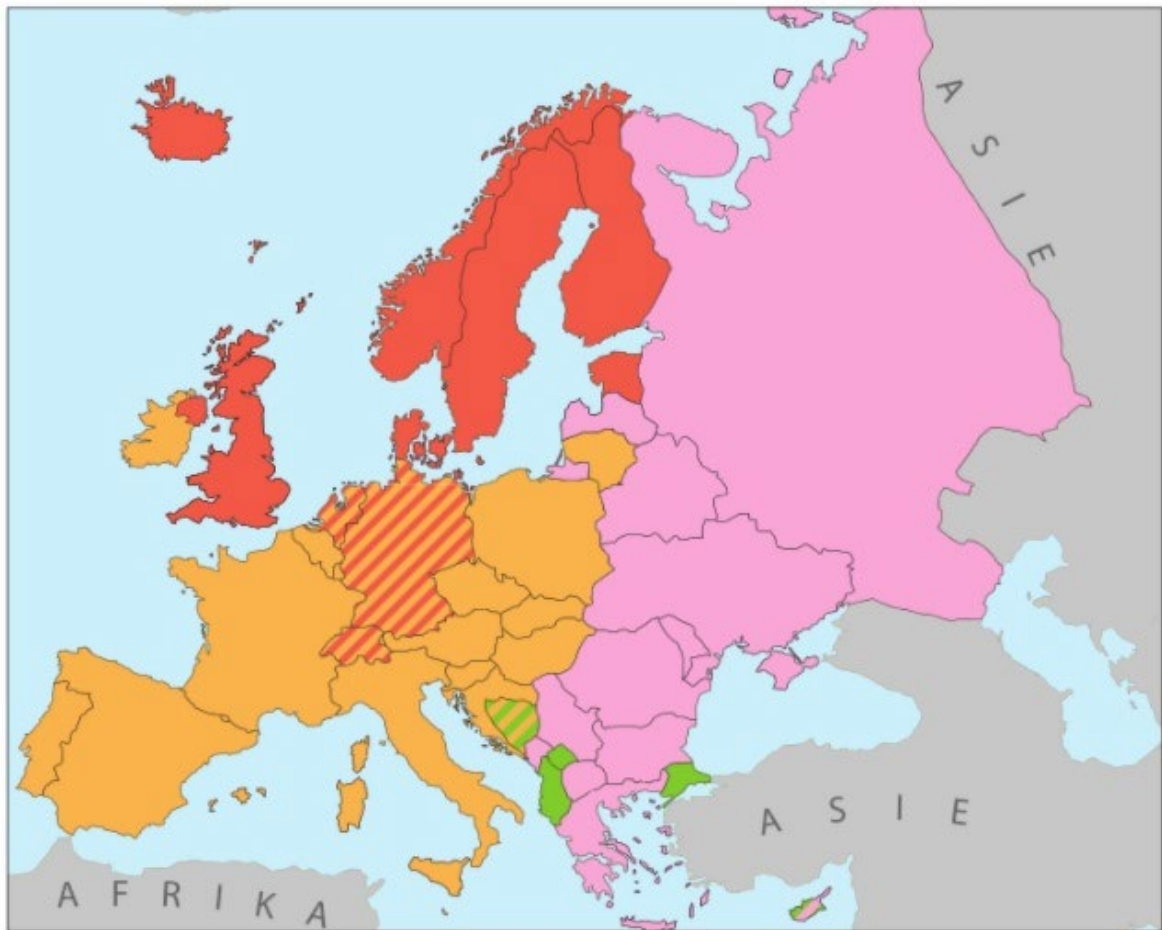
b) Podobný typ úloh ve výuce využívám

- pravidelně
- nepravidelně
- vůbec

c) Prostor pro jakýkoli komentář:

úloha 9

Ve kterých evropských zemích je převládajícím náboženstvím protestantství a ve kterých islám?



rozšíření převládajících náboženství v jednotlivých státech Evropy

■ katolíci, ■ protestanti, ■ pravoslavní, ■ muslimové,
ateisté a lidé bez vyznání se vyskytují v celé Evropě

32. Odpovězte na následující otázky k úloze 9:

a) Uvedenou úlohu bych při výuce

- využil/a tak, jak je zadaná
- využil/a jako inspiraci pro vlastní zadání
- nevyužil/a vůbec

b) Podobný typ úloh ve výuce využívám

- pravidelně
- nepravidelně
- vůbec

c) Prostor pro jakýkoli komentář:

úloha 10

S pomocí atlasu vymezi oblasti světa s nejúrodnějšími půdami.

33. Odpovězte na následující otázky k úloze 10:

a) Uvedenou úlohu bych při výuce

- využil/a tak, jak je zadaná
- využil/a jako inspiraci pro vlastní zadání
- nevyužil/a vůbec

b) Podobný typ úloh ve výuce využívám

- pravidelně
- nepravidelně
- vůbec

c) Prostor pro jakýkoli komentář: